

KORRESPONDENZEN:

... Lehrstück ... Theater ... Pädagogik ...

Heft 15 • 1993

Beiträge aus Brasilien, Deutschland, Frankreich, Nord-Irland, Portugal und den USA.

"Die ganze Welt ist eine Bühne,
und alle, Männer, Frauen,
sind bloß Spieler"
(Shakespeare)



Inhalt	Seite
Editorial	3
Befremdung, Fremdes, Fremde ...	
Angelika I. Müller / Ingo Scheller: Das Eigene und das Fremde	4
Carmen Stehlig-Grabow: Wir packen uns an die eigene Nase Entwicklung eines Tanztheaterstückes "FREMD/VERTRAUT"	12
Bruni Müllner: ... und zog in die Ferne, sein Glück zu machen. Versuch einer Verständigung durch Theaterarbeit	13
Barbara Frey: Der fliegende Teppichhändler oder: Wie ein Forumtheater entstehen kann	14
Aus aller Welt ...	
Gerd Bräuer: Bunte Luftballons am Firmament: Ein Gespräch mit Carlo Altomare Vom "Living Theatre" zum Alchemical "Theatre"	19
Dorothee Zapke: Auf der Suche - Theater in Paris	23
Ulrike Neige: Über die Erzeugung von Nähe in der Fremde - Theaterarbeit in Nordirland	24
Ingrid Dormien Koudela: Das TheaterSPIEL bei Brecht	27
Franz-Josef Göbel: Das Lehrstück "Mauser" inszeniert von Lusi Miguel Cintra	31
Gerd Bräuer: Zu Hause bei der Piscator in New York	34
Korrespondenzen ...	
Gerhard Schumm: "Spurensuche" in der Rosenstraße. Ein medienpädagogisches Projekt	35

Vom 26. - 28. November 1993 findet die alljährliche Bundesversammlung der Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V. in Groß Munzel bei Hannover statt. Themen der diesjährigen Workshopangebote werden sein: Atem, Stimme, Sprechen, Sprechtheater. Mitglieder und Interessierte sind herzlich eingeladen. Information und Anmeldung bis 15.10.92 an: Florian Vaßen, Immengarten 5, 3000 Hannover, Tel. 0511/6986284

Korrespondenzen

Herausgeber und verantwortlich im Sinne des Presserechts: Gesellschaft für Theaterpädagogik e.V., Alke Bauer, Volker Brandes, Gerd Koch, Florian Vaßen.

Redaktion: Alke Bauer

Redaktionsadresse: Gesellschaft für Theaterpädagogik Niedersachsen e.V., Wedekindstraße 14, 3000 Hannover 1, Tel. 0511/34 58 45 (Anrufbeantworter)

Druck: Bielefeld

Preis: DM 8,-

Theater Welt - Welt Theater. Korrespondenzen im unmittelbaren Sinn des Wortes sowohl über sehr kurze Distanzen, wie auch quer über den Ozean haben zum Erscheinen dieser neuen Ausgabe der **KORRESPONDENZEN: ...Lehrstück...Theater...Pädagogik...** beigetragen.

Mit Dank an Felix Zulechner, der uns die Idee für das Thema dieses Heftes gab, sei hier erwähnt, daß wir, die HerausgeberInnen kurzfristig "in Bewegung" gerieten, indem wir den ursprünglichen Plan, ein Heft zum Thema "Theater und Bewegung" herauszubringen, zugunsten der vorliegenden Ausgabe zurückstellten.

"Über den Tellerrand gucken" lautet nun die Devise für dieses Heft, und das gilt in zweierlei Hinsicht: Der erste Teil der Beiträge beschäftigt sich mit dem theaterpädagogischen und theaterästhetischen "Blick über den Tellerrand" als Reaktion auf die in der Bundesrepublik in den letzten Monaten sichtbarer und öffentlicher gewordene Menschenfeindlichkeit, die sich u.a. als Gewalt gegen AsylantInnen und AusländerInnen offenbart und gesellschaftliche wie individuelle Gewaltverhältnisse (Asyldebatte hier - NeoNazis da) umfaßt.

Mit der Lektüre des zweiten Teils des Heftes verlassen wir die bundesrepublikanische (Theater-) Wirklichkeit und erhalten Einblick in ganz unterschiedliche Bereiche der Theaterwelt und der Theaterpädagogik aus verschiedenen Teilen der Welt.

Unter der Rubrik "Korrespondenzen" kehren wir am Ende zum Anfang zurück und tauchen zugleich in die Geschichte ein: Im Mittelpunkt steht dort die medienpädagogische Aufarbeitung eines konkreten Beispiels von Widerstand gegen die nationalsozialistische Herrschaft.

Befremdung, Fremdes, Fremde...

Im Rahmen zwischen ästhetischer Erfahrbarkeit und dem theaterpädagogischen Aspekt des "Probehandelns" liegen die folgenden Beiträge, die sich unmittelbar mit dem Themenbereich "Fremd, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus" befassen. Angelika I.Müller und Ingo Scheller beschreiben ihre theaterpädagogischen Methoden und Erfahrungen aus der Arbeit mit StudentInnen, SozialarbeiterInnen und LehrerInnen zum Thema "Das Eigene und das Fremde". Die Übungsbeispiele und die konkrete Benennung einzelner Arbeitsschritte bieten eine praktische Handhabe für die theaterpädagogische Praxis. Carmen Stehlig-Grabow stellt mit ihrem Beitrag ein Konzept vor, in dem tanz- und theaterpädagogische Praxis. Carmen Stehlig-Grabow stellt mit ihrem Beitrag ein Konzept vor, in dem tanz- und theaterästhetische und tanz- und theaterpädagogische Elemente als Reflex auf Fremdenfeindlichkeit verbunden werden. Es handelt sich hier um Vorüberlegungen, die im Laufe des Jahres in die Praxis umgesetzt werden sollen. Gleiches gilt für Bruni Müllner. Auch sie stellt das Konzept, die Vorplanung einer ganzen Seminarreihe zum Thema "Fremdenfeindlichkeit" vor. Erste Schritte der Umsetzung haben bereits bekommen, im Laufe des Jahres sollen Seminare und Workshops mit sehr unterschiedlichen Zielgruppen folgen. "Es klingelt an der Tür. Mutter geht öffnen. Da steht einer draußen von denen, die nicht von hier sind." So beginnt der Text eines Forumtheaterstücks, das Barbara Frey mit Schülerinnen zum Thema "Umgang mit Fremden/ Umgang mit Fremden entwickelt hat. Angereichert mit Übungsbeispielen und dadurch praxisnah beschreibt sie hier einmal mehr die Möglichkeiten der Arbeit mit den Theatermethoden Augusto Boals.

Aus aller Welt...

Die Reise in die Theater - Welt beginnt in New York, wo Gerd Bräuer ein Interview mit Carlo Altomare, einem ehemaligen Mitglied des "Living Theatre", geführt hat. Blitzlichter auf Brecht, Piscator, Grotowski, Meyerhold, Artaud, auf John Cage und asiatische Philosophie geworfen, lassen im Gespräch die Idee des "Living Theatre" als ebenso auf John Cage und asiatische Philosophie geworfen, lassen im Gespräch die Idee des "Living Theatre" als ebenso geschichtsverbundene wie eigenständige Theaterform (wieder) lebendig werden. Altomares "Alchemical Theatre" (er arbeitet zur Zeit in Europa; Kontakt über die Redaktion) knüpft an dieser "Tradition" an. Ariane Mnouchkine, Peter Brook, Roy Hart... Blitzlichter wirft auch Dorothee Zapke mit einem Streifzug durch Paris auf die Pariser Theaterwelt und macht neugierig auf dortige RegisseurInnen, Spielorte und Workshopangebote. Erfahrungen mit theaterpädagogisch-therapeutischer Arbeit hat Ulrike Neige in Nordirland gesammelt. Ihre Beschreibung der einzelnen Phasen ihrer Gruppenarbeit mit Frauen aus dem katholischen Teil der Stadt Derry beleuchten gleichermaßen das soziale Milieu und das methodische Vorgehen. Die Brasilianerin Ingrid Dormien Koudela arbeitet zu theaterpädagogischen Schwerpunkten an der Universität Sao Paulo. In ihrem Beitrag gibt sie einen ausführlichen Einblick in einen speziellen Untersuchungsgegenstand: Mit besonderem Augenmerk auf den Aspekt des Spiels untersucht sie unter Bezugnahme auf B.Brecht und J.Piaget die besondere Bedeutung der (theatralen-)spielerischen Fähigkeiten bei Kindern für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Die Bedeutung dieser Untersuchungen für die sozialen Bedingungen in Brasilien werden am Ende des Artikels angedeutet. Lehrstück, Theater und am Rande auch Brecht begegnen uns aus anderer Warte bei Franz-Josef Göbel. Er beschreibt die Arbeit von Luis Miguel Cintra vom Teatro Bairro Alto aus Lissabon am Beispiel der Inszenierung von H.Müllers "Mauser". So beschrieben bleibt Cintra "dran" am dialektischen Gedanken des Lehrstücks und bleibt, Göbel zufolge, unbequem für alle, die sich auf ihr "Alt-68er - Altenteil" nach gescheiterter Revolution zurückziehen wollen. Noch einmal in New York erwartet die LeserInnen ein kleiner Ausflug in, wie es scheint, längst vergangene Zeiten: Gerd Bräuer hat dort Maria Ley-Piscator, die 93jährige Witwe von Erwin Piscator besucht.

Korrespondenzen...

Der Beitrag von Gerhard Schumm knüpft thematisch an die ersten Artikel an: Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, der Widerstand von Angehörigen von inhaftierten und von Deportation bedrohten Juden im Jahre 1943, ist Ausgangspunkt seiner medienpädagogischen "Spurensuche" die er zusammen mit StudentInnen durchgeführt hat. Mit Hilfe der Ergebnisse dieser "Spurensuche", einer Dia-Serie, einer Plakatausstellung, einer Litfaßsäule etc., kann der Bogen zwischen Geschichte und konkreter, lebendiger, gegenwärtiger Auseinandersetzung mit dieser Geschichte geschlagen werden. Für theaterpädagogisch Interessierte lassen sich hier viele Anregungen finden, da die Bedeutung von Arbeitsprozeß und -produkten für ein "Lernen aus der Geschichte" zum Zwecke des eingreifenden Handelns so sinnfällig beschrieben ist.

Alke Bauer

Befremdung, Fremdes, Fremde ...

Angelika I. Müller / Ingo Scheller

Das Eigene und das Fremde

Projektions- und Abwehrprozesse in Bildern von AusländerInnen, Flüchtlingen und AsylbewerberInnen (1)

Deutschland im Herbst 1992. Angestachelt und legitimiert durch die Asyldebatte, bestätigt durch die Reaktion der Medien und die offene bzw. klammheimliche Freude eines Teils der Bevölkerung und das entsetzte Schweigen des anderen Teils, überfallen jugendliche Banden AusländerInnen, attackieren Asylbewerberheime, setzen hilflose Menschen in Angst und Panik. Mit einer Mischung von Angst-Lust und Ratlosigkeit verfolgt eine konsternierte Öffentlichkeit die alltäglichen Gewaltinszenierungen im Fernsehen: Rostock, Greifswald, Mölln u.a.. Erst nach dem Anschlag von Mölln, wo ausländische "Mitbürger"(nicht AsylbewerberInnen) Opfer des Terrors werden, erst nach dem unseligen Asylkompromiß der Parteien, der Flüchtlingen den Zutritt zur Bundesrepublik verbauen soll, setzen Polizei und Lichterketten den Aktionen ein vorläufiges Ende.

Weil uns die hilflose Reaktion vieler gutmeinender Menschen und natürlich auch unsere eigene erschrocken gemacht hat, haben wir uns in mehreren Seminaren mit FlüchtlingssozialarbeiterInnen, LehrerInnen und StudentInnen mit der Frage beschäftigt, welche Projektions- und Abwehrprozesse sowohl bei den gewalttätigen Jugendlichen als auch bei der hilflosen Reaktion der bürgerlichen Öffentlichkeit eine Rolle gespielt haben. Unsere Intention bestand darin, die Dynamik solcher Übertragungsprozesse durchsichtig, die eigenen Anteile an der Konstruktion des Fremden erfahrbar zu machen und so wieder in das Selbstbild zu integrieren, daß wir auch unter den gegenwärtigen Bedingungen der Krise handlungsfähig bleiben. Wie wir in den Seminaren mit Standbildern(2) gearbeitet haben und was wir dabei entdeckt haben, wollen wir an einzelnen Beispielen skizzieren.

1. Bilder organisieren und rechtfertigen unsere Verhalten

Mehr als wir glauben(und uns lieb ist), wird unser Handeln von stereotypen Bildern und Szenen bestimmt, die wir von Menschen, Themen und Problemen haben. Gerade dort, wo in krisenhaften Situationen aktives Handeln gefordert wird, helfen uns solche Bilder, unser Verhalten bzw. Nichtverhalten zu rechtfertigen. Sie sind auf der einen Seite Produkte direkter bzw. mittelbarer Erfahrungen, sie dienen auf der anderen Seite der Projektion und Abwehr von Ängsten, Unsicherheiten und Aggressionen. Weil solche stereotypen Bilder aufgrund ihrer Funktion, Komplexität zu reduzieren und Angst abzuwehren, eine relativ allgemeine und grobe Struktur haben, werden sie häufig als Klischees abgewertet. Gleichwohl sind sie kollektive Muster der Verhaltensorientierung und als solche ernst zu nehmen und in ihrer Wirkung zu begreifen.

1. Die TeilnehmerInnen werden in Gruppen eingeteilt. Jede **Gruppe** überlegt sich in drei Minuten drei Bilder zum Thema "Flüchtlinge/AsylbewerberInnen" und stellen diese als Standbild: jede(r) erstarrt in einer Haltung.

2. Nacheinander **präsentieren** die Gruppen ihre Bilder. Steht ein Bild, so assoziieren die BeobachterInnen, um was für eine Situation es gehen könnte. Die ErbauerInnen bestätigen bzw. präzisieren anschließend die Deutungen. Dann wird das nächste Bild erstellt.

3. Sind alle drei Bilder einer Gruppe präsentiert und identifiziert, werden diese noch einmal demonstriert und **von den BeobachterInnen** in unterschiedlicher Weise **gedeutet**: etwa, indem sie sich hinter die Personen im Bild stellen und sagen, was diese gerade denken könnten, oder indem sie einzelne Haltungen nachahmen und aus der Haltung heraus sage, was der Person durch den Kopf geht usw.

Charakteristisch für die Spontانبilder der FlüchtlingssozialarbeiterInnen waren z.B. folgende Standbilder:

- Flüchtlinge stehen in einer Schlange vor der Ausländerbehörde: müde, den Kopf hängen lassend, erwartungsvoll bis resigniert.
- Moslemische Frauen stehen zusammen und unterhalten sich mit gesenkten Köpfen. Etwas davon entfernt handeln die Männer mit großer Geste etwas aus.
- Eine Gruppe von Flüchtlingen schläft dicht aneinandergedrängt in einer Unterkunft: "Ich will nicht mehr." - "Diese Tasche ist das letzte, was ich habe" - "Ich halte diese Enge nicht mehr aus."
- Eine große Gruppe von AsylbewerberInnen bedrängen eine Sozialarbeiterin in deren Büro. Alle reden auf die Sozialarbeiterin ein ("Hilf mir."). Die Sozialarbeiterin drängt sie mit den Händen zurück: "Verdammt, so kann ich ihnen überhaupt nicht helfen".
- An der Grenze beim illegalen Grenzübertritt: ein Flüchtling kommt durch, ein anderer wendet sich zur Flucht, zwei Grenzbeamte halten einen dritten fest ("Ich hab wieder einen erwischt.")

Im Gegensatz zu den SozialarbeiterInnen bauten StudentInnen Bilder, die sich in ihrer Struktur sehr ähnlich waren: auf der einen Seite standen die Flüchtlinge als hilflose Opfer, auf der anderen Seite agierten in der Regel jugendliche Deutsche: sie schlugen, pöbelten, warfen Brandbomben. In zwei Bildern schauten die Deutschen vor allem zu, zwei Bilder zeigten allein die Flüchtlinge beim Schlangestehen bzw. Betteln.

Die Spontanbilder der LehrerInnen waren in ähnlicher Weise strukturiert, wobei allerdings mehrere Bilder ankommende Flüchtlinge und bettelnde Roma zeigten.

3. Die TeilnehmerInnen sprechen über **Gemeinsamkeiten** in ihren Spontanbildern und bauen anschließend eine **Statue** (ein Denk-Mal), die das Gemeinsame an den Bildern zum Ausdruck bringt.

Die **FlüchtlingssozialarbeiterInnen** einigten sich auf folgende Statue:

Flüchtlinge werden in unterschiedlichen Situationen und Haltungen gezeigt: bei der Ankunft, beim Schlangestehen, beim Behördengang, bei der Abschiebung. Etwas entfernt sitzen zwei Deutsche: der eine sitzt breit und zurückgelehnt und schaut sich das Geschehen gleichgültig bis ablehnend an, der andere zeigt eine konzentrierte, offene und verständnisvolle Haltung, greift aber nicht ein..

Die **StudentInnen** fanden ziemlich schnell eine Statue:

In der Mitte stehen, sitzen und liegen - meist mit gesenktem Kopf - Flüchtlinge. Um diese herum stehen Deutsche mit unterschiedlichen Haltungen: drei schlagen auf die Flüchtlinge ein, zwei schauen mit gekreuzten Armen aus einiger Entfernung zu, zwei werfen Molotow-Coctails, einer steht abgewandt und hält sich die Ohren zu, zwei suchen das Weiße.

Die Statue der **LehrerInnen** zeigt den Gegensatz von Täter und Opfer

noch eindeutiger:

Auf der einen Seite steht eine Flüchtlingsfamilie, die gerade in Deutschland angekommen ist: Zwei Männer,

zwei Frauen und Kinder. Die Erwachsenen, z.T. resigniert und müde nach unten blickend, z.T. auch hoffnungsvoll bis neugierig um sich sehend. Ihnen gegenüber, in einiger Entfernung, die Deutschen: drohend, Steine werfend, zuschlagend.

4. Die **BeobachterInnen** setzen sich zu der Statue, die sie gemeinsam erarbeitet haben, in Beziehung und **nehmen den Platz und die Haltung ein, die sie gegenüber dem dargestellten Geschehen haben. Anschließend erläutern sie ihre Position.**

Haltungen von **FlüchtlingssozialarbeiterInnen**:

- Einige versuchten, zwischen den Deutschen und den AusländerInnen zu vermitteln, wobei sie die AusländerInnen körperlich berührten, die Deutschen aber nur ansahen.
- Andere nahmen Abstand, um das ganze Geschehen zu überblicken, entweder aus der Perspektive der Deutschen oder von einem dritten Standpunkt aus.
- Einige versuchten den AusländerInnen die Haltung der Deutschen verständlich zu machen.
- Nicht wenige kehrten den Deutschen einfach den Rücken und kümmerten sich nur um die Flüchtlinge (das waren v.a. die SozialarbeiterInnen, die in den ZASTen und/bzw. mit Flüchtlingen arbeiteten, die abgeschoben werden sollten).
- Die meisten, die den Flüchtlingen helfen wollen, haben Blickkontakt zu den Deutschen.

Haltungen der **StudentInnen**:

- Die meisten standen distanziert mit einigem Abstand zwischen den Flüchtlingen und den Deutschen in hilflosen, z.T. abwehrenden, z.T. beschwörenden Haltungen und starrten auf das Geschehen.
- Einige standen abgewandt, entweder flüchtend oder den Blick noch über die Schulter zu den Ereignissen hin.
- Wenige versuchten, den Flüchtlingen zu helfen, indem sie sich diesen zuwandten.
- Noch weniger bauten sich direkt vor den Deutschen auf und machten diesen mit erhobenen Händen Vorwürfe.

Haltungen der **LehrerInnen**:

- Fast alle standen in einiger Entfernung zwischen den Parteien und starrten gebannt ängstlich auf das Geschehen: "Wir können nichts machen."
- Nur zwei wandten sich den deutschen Aggressoren zu und sprachen beschwörend auf sie ein, ohne direkt einzugreifen.

Die Bilder, die von den FlüchtlingssozialarbeiterInnen, den StudentInnen und den LehrerInnen spontan gestellt wurden, waren notwendigerweise klischeehaft. Sie stammen aus direkten bzw. aus Medien-Erfahrungen. Sie waren umso differenzierter, je intensiver konkrete Erfahrungen mit Flüchtlingen vorlagen, und umso stereotyper, je größer die soziale Distanz zu den Flüchtlingen war: Während die Bilder der FlüchtlingssozialarbeiterInnen eigene Erfahrungen reflektierten, blieben die Bilder der Studierenden, noch stärker die der LehrerInnen, stereotyp. Dabei machten vor allem die Statuen

deutlich, daß diese Bilder auch die Funktion hatten, das eigene Handeln zu rechtfertigen. Während die Statue der SozialarbeiterInnen die Flüchtlinge bei unterschiedlichen Tätigkeiten zeigte, zu denen sie sich jeweils verhalten konnten bzw. mußten, waren die Statuen der Studierenden und der LehrerInnen nach einem Täter-Opfer-Muster entwickelt, das das eigene Nichthandeln rechtfertigen konnte. In einer Situation, in der Intellektuelle durch die Eskalation der Gewalt mit der Frage konfrontiert waren, auf welcher Seite sie Partei ergreifen sollten, spalteten sie die eigenen Täter- bzw. Opfer-Anteile ab und projizierten sie nach außen: auf der einen Seite die armen, hilflosen, ohnmächtigen Flüchtlinge, auf der anderen Seite die aggressiven, gewalttätigen (jugendlichen) Deutschen: beide Seiten wurden damit zu Objekten gemacht, von denen man sich abgrenzen konnte und mußte: man war ja nicht Täter und auch nicht Opfer. Entsprechend hilflos sind (und waren) auch die Haltungen, die Studierende und LehrerInnen gegenüber den Ereignissen zeigten (und gezeigt haben): passiv, mit schlechtem Gewissen, hilflos, ohne Handlungsmöglichkeit. Demgegenüber zeigten die FlüchtlingssozialarbeiterInnen relativ differenzierte praktische Haltungen gegenüber den Flüchtlingen und den deutschen Behörden.

5. Die TeilnehmerInnen verändern ihre Statue so, daß es ihnen möglich wird, aktiv in das Geschehen einzugreifen.

Die StudentInnen einigten sich nach mehreren Versuchen auf ein Bild, das die Flüchtlinge aktiv bei dem Versuch zeigte, auf Deutsche zuzugehen bzw. sich gegen Angriffe zu schützen und zu wehren. Auf der anderen Seite wurden Deutsche gezeigt, die sich um die Flüchtlinge kümmerten und den jugendlichen Gewalttätern entgegentraten. Die Statue erlaubte vielen Studierenden nicht mehr das Zuschauen: Deutsche und Flüchtlinge wurden sowohl als Täter wie auch als Opfer (und damit als Subjekte) gezeigt, zu denen sie sich in Beziehung setzen konnten. Wären die Flüchtlinge in Rostock als Subjekte in diesem Sinne gesehen worden, dann hätten die Zuschauer nicht dort gestanden, wohin sich die jugendlichen Täter zurückziehen konnten, sondern sie hätten vor dem Asylbewerberheim gestanden: vermutlich wären die Bomben dann nicht geworfen worden, und auch die Polizei wäre nicht abgezogen worden.

2. Vorurteile dienen der eigenen Aufwertung

Vorurteile dienen der Abgrenzung, der Aufwertung des eigenen Ichs durch die Abspaltung und Projektion eigener ungeliebter Anteile auf andere. Der Gewinn ist nicht gering: indem ich die Anteile, die mich bedrohen, an Fremden bekämpfe, kann ich mich selbst als positiv, bedeutsam und wichtig darstellen. Gerade in sozialen und ökonomischen Krisen bietet der Rückgriff auf Vorurteile die Möglichkeit, das bedrohte Selbstwertgefühl durch die Identifikation mit bzw. die Betonung positiv besetzter gesellschaftlicher Werte und Normen zu stabilisieren. Auch wenn Sauberkeit, Ordnung, Arbeit, Disziplin, Intelligenz, Leistung, Männlichkeit, gehobener Lebensstandard usw. nicht direkt als Werte akzeptiert und gelebt werden, kann man/frau sich doch dadurch aufwerten, daß er/sie Abweichungen von diesen Normen an anderen betont

und abwertet. Als Projektionsfläche für solche Vorurteile bieten sich soziale und ethnische Gruppen an, die aufgrund ökonomischer, sozialer und kultureller Bedingungen den gesellschaftlich erwarteten Normen nicht entsprechen (können): AusländerInnen (z.B. AfrikanerInnen, TürkInnen, Roma), aber auch Obdachlose, Arbeitslose, Drogenabhängige, Behinderte, oft auch Frauen. Dabei kann man davon ausgehen, daß Vorurteile als Mittel der Abgrenzung und Selbstaufwertung vor allem dort verbreitet sind, wo die Menschen aufgrund ihrer sozialen Lage am wenigsten in der Lage sind, das zu realisieren, was sie an anderen bekämpfen. Daneben gibt es, etwa bei den alternativ orientierten Mittelschichten, auch Vorurteile, die das Fremde zum Zwecke der Kritik an der eigenen Kultur und Lebensweise idealisieren: hier werden die eigenen Wünsche auf andere projiziert und dort bewundert und gesucht: Sinnlichkeit, Körperlichkeit, gemeinschaftliches Handeln, Fröhlichkeit, Kindlichkeit.

Bei der folgenden Übung geht es darum, sich den Mechanismus der Projektion und Selbstaufwertung in der Auseinandersetzung mit Vorurteilen gegenüber Menschen unterschiedlicher Kulturen bewußt zu machen.

1. Die TeilnehmerInnen entscheiden sich für ethnische Gruppen, denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden.

2. Die TeilnehmerInnen ordnen sich der ethnischen Gruppe zu, mit der sie am meisten Erfahrungen gemacht haben bzw. die sie am meisten interessiert.

3. Die Gruppen sammeln Vorurteile, die der von ihnen gewählten ethnischen Gruppe zugeschrieben werden, und stellen sie nacheinander in Standbildern dar. Dabei konfrontieren sie jedes Vorurteilsbild mit den Haltungen, mit denen sich jene schmücken können, die ein solches Vorurteil äußern (Gegenbild).

4. Die Gruppen präsentieren die Vorurteilsbilder mit den jeweiligen Gegenbildern (der Deutschen), wobei die Fremden im Vorurteilsbild jeweils sagen, was sie (nach Meinung der Deutschen) denken, bevor die Deutschen im Gegenbild erläutern, wie sie sich im Gegensatz zu den Fremden wahrnehmen.

Bilder und Gegenbilder von FlüchtlingssozialarbeiterInnen:

Roma

- Bild: Roma betteln aggressiv. - Gegenbild: Wir arbeiten für Geld
- Bild: Roma hausieren. - Gegenbild: Wir kaufen anonym im Supermarkt
- Bild: Roma stehlen. - Gegenbild: Wir kaufen uns Gegenstände ehrlich.

Schwarzafrikaner

- Bild: Schwarzafrikaner dealen. - Gegenbild: Die Deutschen machen ihre Geschäfte offen und ehrlich.
- Bild: Schwarzafrikaner faulenzeln. - Gegenbild: Deutsche sorgen fleißig durch ihre Arbeit für das tägliche Brot und für Kredite.
- Bild: Schwarzafrikaner gehen von einer weißen Frau zur anderen. - Gegenbild: Deutsche lieben nur ihre Frau und ihren Hund.

- Bild: Schwarzafrikaner sind auffällig lustig. - Gegenbild: Wir können uns benehmen, wissen, was sich gehört und sind seriös.

Vorurteilsbilder und Gegenbilder bei Studentinnen:

Roma

- Bild: Roma sitzen ums Lagerfeuer und machen Musik
- Gegenbild: Deutsche sitzen vor der Glotze.
- Bild: Roma stehlen, betteln und hausieren - Gegenbild: Deutsche arbeiten
- Bild: Roma wühlen in Mülltonnen und sind dreckig - Gegenbild: Deutsche kaufen sich anständige Sachen und sind sauber und ordentlich gekleidet.

SchwarzafrikanerInnen

- Bild: SchwarzafrikanerInnen sind erotisch und sexuell potent - Gegenbild: Deutsche sind spießig und langweilig
- Bild: SchwarzafrikanerInnen sind gesellig und immer gut drauf - Gegenbild: Deutsche grenzen sich ab und sind angestrengt und ernst
- Bild: SchwarzafrikanerInnen machen viel Musik und tanzen - Gegenbild: Deutsche sitzen anständig im Konzert
- Bild: SchwarzafrikanerInnen sitzen und stehen meist faul rum - Gegenbild: Deutsche sind ständig bei der Arbeit.

Obwohl die Vorurteile, die die FlüchtlingssozialarbeiterInnen und die StudentInnen darstellen, sich in einigen Punkten gleichen, liegen die Akzente doch unterschiedlich. Während sich die SozialarbeiterInnen, die häufiger mit Roma und SchwarzafrikanerInnen zu tun haben, Vorurteile darstellen und interpretieren, die in der Öffentlichkeit weit verbreitet sind, präsentierten die Studierenden Bilder und Haltungen, die z.T. ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche zum Ausdruck bringen. Während die Gegenbilder bei den SozialarbeiterInnen eher einen deutschen Zwangscharakter sichtbar werden lassen, zeichnen die Gegenbilder bei den StudentInnen Haltungen, die ihnen vertraut sind und unter denen sie leiden.

3. Erfahrungen und Bedürfnisse organisieren Bilder von Fremden

Vorurteile sind kollektive Muster der Abwehr und der Selbstaufwertung, die in der Regel auch dort aufrechterhalten werden, wo andere Erfahrungen mit den betreffenden Menschen gemacht werden. Stereotype Bilder können aber auch aufgrund von Erfahrungen und Bedürfnissen entstehen, die einzelne und soziale Gruppen mit der fremden Ethnie verbinden. Je stärker diese direkten bzw. mittelbaren Erfahrungen die eigenen Bedürfnisse tangieren, umso stärker werden sie den Fremden generalisierend als Eigenschaft zugeschrieben. Die folgende Übung kann helfen, sich den Zusammenhang zwischen Lebenssituation, Bedürfnisstruktur und dem Fremdenbild bewußt zu machen.

1. Die Gruppen überlegen sich, wie sie eine ethnische Gruppe aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Wissens charakterisieren würden und wie sie das in einem Bild zeigen können.

2. Die Gruppen präsentieren und interpretieren ihre Bilder, wobei sie diese mit TeilnehmerInnen aufbauen, die nicht zur eigenen Gruppe gehören.

3. Die Mitglieder der einzelnen Gruppen zeigen und erläutern die Haltung, die sie der ethnischen Gruppe gegenüber einnehmen, die sie charakterisiert haben.

Die Bilder, die FlüchtlingssozialarbeiterInnen, StudentInnen und LehrerInnen von Roma und SchwarzafrikanerInnen entwarfen, waren sehr unterschiedlich:

Roma

1. FlüchtlingssozialarbeiterInnen:

Bild I: Die Personen stehen dicht zusammengedrängt in einem Kreis, haben die Köpfe zusammengesteckt, den Blick nach innen gerichtet. Sie lassen niemand an sich heran.

Haltungen: Einige nähern sich zu zweit der Gruppe, andere bleiben beobachtend stehen, eine versucht, einen Roma-Mann aus den Kreis zu holen: "Ich wage mich nicht heran." - "Ich gehe nie alleine, nur zusammen mit anderen zu ihnen." - "Ich isoliere einzelne Roma, weil es keinen Sinn hat, mit der ganzen Gruppe zu sprechen."

Alle Haltungen sind vorsichtig, ängstlich und distanziert.

Im Gespräch äußerten sich die SozialarbeiterInnen, die überwiegend in der ZAST arbeiten, über ihre Erfahrungen mit Roma: Direkte Aggressionen, Wutausbrüche, körperliche Drohungen seien nicht selten. Roma reagierten auf Verbote und Ablehnung häufig mit Widerstand: sie werfen Pampers, Brot und Tabletten in die Gegend.

Bild II: Ein anderes Bild zeichneter dezentral arbeitende SozialarbeiterInnen: Wenn sie als SozialarbeiterInnen eine Roma-Familie besuchten, werden sie als Gast empfangen, bewirtet und in ein offenes freundschaftliches Gespräch hineingezogen. Nach kurzer Zeit bildet sich eine Vertrauensbasis, auf der man bei späteren Besuchen aufbauen kann. Die Roma wissen, daß sie keine Chance haben. Im übrigen könne man dabei erfahren, daß man die zentrale politische Stellung des Vaters bzw. des Großfamilienchefs zu achten habe. Ohne diesen gehe nichts. Roma kennen nur die eigenen Autoritäten an, das mache ihr Verhalten den Behörden gegenüber so aggressiv.

2. StudentInnen:

Bild: Frauen und Männer tanzen wild um ein Feuer. Die Musik wird von einer Geigerkapelle gemacht, andere Frauen und Männer stehen und sitzen lachend im Kreis.

Haltungen: Einige stehen zuschauend in Kreis, eine Studentin tanzt mit, die übrigen gucken aus einiger Entfernung zu: "Ich habe Lust, mitzutanzten, traue mir das aber nicht." - "Ich bewundere das Temperament." - "Ich mache einfach mit" - "Das ist toll, aber nicht ganz geheuer." - "Ich traue mich an die nicht heran."

3. LehrerInnen:

Bild: Eine Romafamilie sitzt an der Straße und bettelt: auf dem Schoß der Frau liegt ein Kind. Die Haltungen der Frau und der Kinder: gespielte Demut. In einiger Entfernung steht der Mann und beobachtet die bettelnden Frauen und Kinder.

Haltungen: Die TeilnehmerInnen gehen in unterschiedlicher Weise an der bettelnden Familie vorbei: Einige blicken hin, andere demonstrativ zur Seite, eine gibt einem Kind einen Apfel. "Das ist peinlich." "Die bekommen doch Sozialhilfe."-"Unmöglich, die Kinder so zu funktionalisieren."-"Da betteln schon wieder welche."-"Der Mann im Hintergrund kassiert ab."

SchwarzafrikanerInnen

1. FlüchtlingssozialarbeiterInnen:

Statue: Die AfrikanerInnen stehen in unterschiedlichen locker-offenen Haltungen in einer Gruppe zusammen: in der Hüfte leicht abgeknickt, heftig gestikulierend, zum Teil mit Körperkontakt, lachend im lebhaften Gespräch.

Haltungen: Die SozialarbeiterInnen begeben sich in die Gruppe der AfrikanerInnen, nehmen direkten Kontakt auf, sprechen und lachen mit ihnen. Dabei wirken ihre Haltungen entspannt: "Ich spreche sie an" - "Ich spreche mit ihnen über die Freizeit, das Wetter, über alles." - "AfrikanerInnen sind immer zu ein paar Witzen aufgelegt." - "Viele AfrikanerInnen sprechen englisch: so kann man sich verständigen." - "Jeder kann zu ihnen kommen, sie nehmen sofort Kontakt auf." - "Natürlich machen sie einen auch an, aber das stört nicht." - "Sie scheinen weniger Probleme zu haben wie andere Flüchtlinge: sie nehmen die Sache offensichtlich nicht so ernst."

2. StudentInnen:

Bild I: Eine Gruppe Afrikaner trommelt, andere tanzen, andere stehen drum herum und klatschen und singen.

Haltungen: Einige betrachten das Bild fasziniert von außen, andere stehen im Kreis und klatschen mit, eine tanzt mit: "Ich finde diese Lebendigkeit toll." - "Ich habe Lust mitzumachen." - "Die Musik macht mich an." - "Das Tanzen macht Spaß."

Bild II: Drei afrikanische Männer reden wild gestikulierend auf deutsche Frauen ein, einer faßt eine Frau an. Die eine Frau zieht sich zurück, eine andere reagiert mit erstarrter Freundlichkeit, eine dritte weist die Afrikaner zurück.

Haltungen: Die Studenten stellen sich zu den Afrikanern und sprechen sie an. Die meisten Studentinnen identifizieren sich mit den Haltungen der Frauen im Bild: "Die sollen mich in Ruhe lassen."- "Was die sich einbilden, mir einfach ihre Liebe zu bekennen." - "Ich finde das unmöglich, aber ich will nicht ausländerfeindlich sein." - "Das mache ich nicht mit."

Die Bilder, die die verschiedenen Gruppen von Roma und SchwarzafrikanerInnen entwarfen, sind nicht nur Reflex von Erfahrungen, sie bilden auch die Bedürfnisse ab, die an diese herangetragen werden. Dies wird vor allem an den Bildern deutlich, die die SozialarbeiterInnen, die in den ZASTen arbeiten, von Roma und SchwarzafrikanerInnen entwerfen. Während ihnen die Roma zu Problemfällen werden, weil sie sich abschotten und ihnen aggressiv zurückspiegeln, was sie auch tun müssen, nämlich Hilfe zu versagen, bieten sich die Haltungen der AfrikanerInnen als Projektionsfläche für die Wünsche nach Akzeptanz, Zuwendung und Kommunikation an: das lockere und ungezwungene Gespräch

auch über private Dinge ermöglicht die Illusion, hier als Privatperson und nicht als VertreterIn einer staatlichen Institution gefragt zu sein.

Ganz anders dagegen die Bilder der StudentInnen: Die kulturellen Ausdrucksformen von Roma und SchwarzafrikanerInnen werden positiv besetzt und idealisiert (Tanz, Musik, Gesang), während das Auftreten schwarzafrikanischer Männer, das von SozialarbeiterInnen auch da positiv gesehen wird, wo es mit einem Flirt verbunden ist, als sexistisch abgewehrt wird. Das Betteln von Roma-Frauen und -kindern, das die bundesrepublikanische Öffentlichkeit besonders provoziert hat, scheint StudentInnen, deren materielle Situation selbst schlecht ist, weniger zu berühren als die LehrerInnen, die hier direkt und körperlich nicht nur an ihre eigenen Privilegien und Ansprüche erinnert werden, sondern auch an die Funktionalisierung von Kindern zur Existenzsicherung.

4. Individuelle Projektionen: Schwierigkeiten im Umgang mit Fremden

Neben Klischeebildern, Vorurteilen und Stereotypen, die als kollektive Muster der Erfahrungsorganisation, der Verhaltensorientierung oder der Angstabwehr verstanden werden können, gibt es natürlich aufgrund unterschiedlicher Sozialisationsprozesse auch individuelle Formen der Projektion und Abwehr. Diese können untersucht werden, wenn Situationen, in denen TeilnehmerInnen Schwierigkeiten hatten, sich gegenüber AusländerInnen zu verhalten, mit Hilfe von Standbildern rekonstruiert und gedeutet werden. Im Standbild wird die erlebte Szene zunächst gestisch dargestellt und fixiert, bevor sie anschließend - durch Impulse des/der Spielleiters/in angeregt - von dem/der ErbauerIn (ProtagonistIn) szenisch interpretiert wird. Danach versuchen die BeobachterInnen die von ihnen wahrgenommenen Übertragungs- und Abwehrprozesse zu beschreiben und die Verhaltensschwierigkeiten vor dem Hintergrund lebensgeschichtlich erworbener bzw. institutionell produzierter Bedürfnisse und Verhaltensweisen zu erklären. Schließlich suchen alle gemeinsam nach alternativen Möglichkeiten des Verhaltens in der untersuchten Situation.

Bei der Arbeit geht es für die Protagonisten darum zu begreifen, welche eigenen Anteile (Gefühle, Wünsche, Phantasien, Verhaltensweisen) sie in die Situation einbringen, dort aktivieren und an den AusländerInnen abwehren und welche Verhaltensschwierigkeiten durch die Vermischung des Eigenen mit dem Fremden entstehen. Das einfühlsame Feedback durch die anderen und das Entwerfen von Verhaltensalternativen können helfen, Gefühle und Bedürfnisse besser zu erkennen, zu akzeptieren und ihnen den Raum zu verschaffen, den sie brauchen. So kann verhindert werden, daß Enttäuschungen destruktiv gegen sich und andere (z.B. AusländerInnen) gewendet werden (müssen).

Schwierigkeiten im Umgang mit Flüchtlingen bei FlüchtlingssozialarbeiterInnen:

1.

Standbild: Ein Mann sitzt M. seitlich gegenüber an einem Tisch in ihrem Büro. Er hat seinen Kopf in den Händen vergraben und weint, weil er endgültig abgeschoben

werden soll. M. sitzt hilflos da, die Hände vor sich auf dem Tisch liegend, sagt immer wieder: "Es ist leider nichts zu ändern". Sie kämpft gegen die eigene Depression und Hilflosigkeit an.

Feedback: M. ist mit einer Haltung konfrontiert, die ihr die eigenen Situation spiegelt: Hilflosigkeit, Ratlosigkeit, Traurigkeit bis zur Depression. Das macht Angst, lähmt, führt zu keinem Ergebnis: sie findet keinen Weg, sich aus der Situation zu befreien.

Verhaltensmöglichkeiten:

- die eigenen Gefühle zulassen: weinen, mittrauern; versuchen, die Hilflosigkeit nicht am anderen abzureagieren
- den Mann nicht in den Arm nehmen: es ist nicht klar, ob das in der anderen Kultur akzeptiert wird.

2.

Standbild: Eine Frau aus Kosovo sitzt S. erregt mit erhobenen Händen gegenüber - wie auf dem Sprung: Ein Teil ihrer Familie wurde verlegt, jetzt fordert sie Geld, um etwas für ihre Kinder zu kaufen. Sie besitzt kein Geld mehr, weiß nicht, woher sie es nehmen soll und fordert erregt immer wieder, daß die Sozialarbeiterin etwas tun solle. S. sitzt ihr mit leicht erhobenen Händen gegenüber und erklärt äußerlich ruhig mit ärgerlichem Unterton immer wieder, daß sie aufgrund der Gesetzeslage nichts für sie tun könne. Innerlich ist sie ärgerlich und wütend, weil die Albanerin auf sie wütend ist und ihre Argumente nicht gelten läßt. Der Dialog dauert, wiederholt sich, läßt sich nicht beenden.

Feedback: S. möchte helfen und möchte akzeptiert werden, deshalb kann sie die Wut der Kosovo-Albanerin nicht ertragen: sie erlebt diese als Ablehnung. Sie wird von dieser Frau mit der Wut konfrontiert, die ihr die eigenen Haltung zurückspegelt: sie kann nicht helfen. S. kann ihre widersprüchliche Rolle und die damit verbundenen Konflikte nicht aushalten: sie provoziert bei ihr Schuldgefühle und Versagensängste. Deshalb sind ihre Reaktionen der Albanerin gegenüber unklar und können von dieser in der Weise gedeutet werden, daß sie nichts machen will.

Verhaltensmöglichkeiten:

- SozialarbeiterInnen müssen lernen, mit dem Widerspruch zu leben und ihn auszuhalten, daß sie als Angestellte staatlicher Institutionen Haltungen und Gefühle provozieren, die im Gegensatz zu den eigenen Wünschen stehen. Man sollte lernen, den Konflikt auszuhalten und ihn nicht gegen sich selber zu wenden. Eine Teilnehmerin erzählt, daß sie zuhause einen Wutraum und einen Wutball habe. Wenn es schlimm gelaufen sei, ziehe sie sich abends zurück, brülle, schreie, heule, um die Wut rauszulassen über das, was sie erlebt habe.
- Solche schwierigen (d.h. auch unaushaltbaren) Situationen auflösen und den Vorschlag machen, sich entweder über etwas anderes zu unterhalten oder sich am nächsten Morgen noch einmal zu treffen. Im nächsten Gespräch sollte man dann in der Aussage deutlich sein: "Ich verstehe dich ja, aber es geht nicht...". Die Klarheit hole sie sich - so eine Sozialarbeiterin -

dadurch, daß sie sich zuhause eine Institutionskarte anschau und sich klarmache, an welcher Stelle sie stehe...

3.

Standbild: Die Situation spielt im Krankenhaus: die Frau, eine Jugoslawin, hockt im Bett, ihr müder Blick ist nach unten gerichtet. Ihr Mann steht neben dem Bett und hält ein Kind auf den ausgestreckten Armen. Die Sozialarbeiterin steht ihm gegenüber, hat die Hände gehoben, will ihm etwas klarmachen. Die Frau hat gerade ein Kind bekommen. das Kind hat Gelbsucht und muß im Krankenhaus bleiben. Der Mann kommt und fordert, daß die Frau zu ihm und ihrer Familie ins Heim zurückkommt, weil sie sich um die Kinder kümmern soll. Die Sozialarbeiterin hat versucht, ihm klarzumachen, daß er diese Aufgabe übernehmen solle, während sich die Frau im Krankenhaus aufhält. Der Mann lehnt ab. Während G. ihn noch einmal zu überzeugen versucht, denkt sie: Wie der schon das Kind hält, wie ein Ding. Er kann damit nicht umgehen, er will die Arbeit loswerden. Als der Mann wieder abwehrt, phantasiert sie wütend: "Der blöde Kerl, ich möchte ihn anbrüllen." Stattdessen geht sie und versucht, für das andere Kind einen Platz im Krankenhaus zu organisieren. Das gelingt nicht. Der Mann: "Ich habe das ja gleich gesagt!"

Feedback: G. ist mit dem Verhalten eines Mannes konfrontiert, das sie wütend macht, aber sie wagt nicht, ihm das direkt ins Gesicht zu sagen. Sie identifiziert sich mit der Frau und bemüht sich, für das Kind, um das er sich nicht kümmern will, zu sorgen. Als ihr das nicht gelingt, fühlt sich der Mann bestätigt. G. ist beschämt und kann ihren Ärger nur bei sich behalten bzw. muß ihn gegen sich selbst wenden.

Verhaltensmöglichkeiten:

- Die Identifikation mit der Frau ist verständlich, hat aber ihre Grenzen: Eine Sozialarbeiterin kann nicht als Stellvertreterin für eine andere Frau gegen deren Mann kämpfen: Die Frau muß selber entscheiden, selbst ihren Weg gehen, sich selbst emanzipieren
- Eine Entlastung kann sein, dem Mann die Wut über sein Verhalten zu zeigen, sich von ihm zu distanzieren und im Interesse der Frau und der Kinder zu handeln. Eine Sozialarbeiterin: "Ich versuche zu trennen: wenn ich Wut auf den Mann habe, sage ich ihm, daß ich ihn ablehne und daß er mir aus dem Weg gehen soll. Gleichzeitig mache ich meine Arbeit im Interesse der Frau und der Kinder."

4.

Standbild: A. steht in ihrem Büro. Zwei Männer kommen mit erhobener Faust auf sie zu, mit erregten und wütenden Gesichtern. A. steht ihnen in einiger Entfernung mit demonstrativer Abwehrhaltung gegenüber: die Beine breit, Kopf erhoben, die eine Hand in der Hüfte, mit dem anderen ausgestreckten Arm zur Tür zeigend. Die Männer beschwerten sich, daß sie abgeschoben wurden. A. reagiert mit fester Stimme: "Geht raus." Gleichzeitig ist sie ärgerlich, daß sie sich so verhalten muß.

Feedback: A. erlebt diese Situation als problematisch, weil sie eine Haltung als Überlebensstrategie einnehmen

muß, die sie nicht mag. Sie mag nicht autoritär, abweisend und wütend sein. Im Gegenteil: sie wünscht sich Nähe, Wärme, Verständnis. Diese Wünsche werden mehrmals am Tag durch den Zwang gekränkt, Menschen abzuwehren. Darunter leidet sie.

Verhaltensmöglichkeiten:

Das Problem besteht darin, daß SozialarbeiterInnen mit der Tatsache fertig werden müssen, daß sie im ZAST Repräsentanten dieser totalen Institution sind und als solche von den Flüchtlingen wahrgenommen werden. Muß sie die autoritäre Haltung einnehmen, ertappt sich A. als Repräsentantin dieser Institution, die sie von ihrem Selbstverständnis her nicht sein möchte. Sie sollte lernen(solange sie die Arbeit im ZAST macht), diese Haltung als Teil ihrer Arbeit zu akzeptieren.

Schwierigkeiten im Umgang mit AusländerInnen bei StudentInnen:

1.

Standbild: Im Zugabteil: zwei Schwarzafrikaner sprechen gestenreich auf die Studentin ein, die abgewandt mit genervten Gesicht aus dem Fenster schaut. Die Schwarzafrikaner waren in das Abteil gekommen und hatten sie, die sie ihre Ruhe haben wollte, sofort angesprochen, auf englisch, später auch in gebrochenen Deutsch. Die Studentin fühlt sich überfallen, bedrängt, weist die Männer zurück, die das nicht verstehen und weiter auf sie einsprechen. In dem Bemühen, nicht aggressiv zu werden("Ich will nicht ausländerfeindlich sein") und sich gleichzeitig zu schützen, wendet sie sich ab und blickt aus dem Fenster.

Feedback: Die Studentin interpretiert die Ansprache durch die Afrikaner als Anmache und versucht, diese zurückzuweisen, ohne den Eindruck zu erwecken, sie habe etwas gegen Ausländer. Ihre Haltung wird aber von den Afrikanern, die offensichtlich ein Interesse an der Kommunikation haben, als Bereitschaft verstanden, sich auf das Gespräch einzulassen.

2.

Standbild: Die Situation spielt in der Hütte eines älteren Ehepaares in Indien: Zwei Studenten betreten den Raum, um Haschisch-Pfeifen zu kaufen. In der Hütte liegt aufgebahrt die tote Tochter. Der alte Mann und seine Frau wenden sich den Besuchern zu, bieten diesen ihre Pfeifen an und felschen um den Preis. Die Studenten sind blockiert, wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, obwohl sie wissen, daß die Familie das Geld braucht, um Holz für das Verbrennen der Leiche zu kaufen.

Feedback: Die Studenten haben ein schlechtes Gewissen, daß sie Haschisch-Pfeifen kaufen wollen. Das tote Mädchen erinnert sie an die Profanität des Kaufaktes gegenüber dem Tod. So können sie nicht begreifen, daß das Geschäft für den Mann und die Frau notwendig ist, um der Tochter eine angemessene Beerdigung und damit eine Wiedergeburt zu ermöglichen.

3.

Standbild: Auf der Straße in Hannover: ein Türke fragt mit einer Karte in der Hand nach einer Straße. Die

Studentin erklärt ihm den Weg, was nicht ganz einfach ist, weil der Türke nur wenig deutsch spricht. Nachdem er verstanden hat, fragt er die Studentin, ob sie Lust habe, mit ihm einen Kaffee zu trinken. Die Studentin wehrt heftig ab und fühlt sich angemacht("Der will mit mir nur ins Bett."). Aufgefordert, sich hinter den "Türken" zu stellen und aus seiner Perspektive zu sagen, was er gerade denkt, sagt sie: "Ich bin froh, daß ich weiß, wie ich zu A. komme. Vielleicht kann ich mich bedanken, indem ich sie zum Kaffee einlade."

Feedback: Obwohl sie in der Lage ist, sich in den Türken in dieser Situation einzufühlen, reagiert die Studentin abwehrend auf dessen Vorschlag, einen Kaffee zu trinken. Sie gibt zu, daß sie nur auf eine solche Äußerung gewartet hat: sie kann sich nicht vorstellen, daß der Mann sie nicht als Sexualobjekt sieht.

4.

Standbild: Szene in einem indischen Dorf: der Student steht hilflos lächelnd inmitten einer großen Menge von Kindern, die an ihm zerrren, ihre Hände zu ihm hingestreck halten und schreien. "a pencil". Die Situation ist dadurch entstanden, daß er einem bettelnden Kind seinen Bleistift gegeben hat. Das ging wie ein Lauffeuer durch den Ort, aus allen Ecken stürzen Kinder auf ihn zu und wollen auch einen Bleistift. In seiner Überforderung kauft der Student eine ganze Menge Bleistifte("Ich wollte als Deutscher nicht knauserig wirken") und verteilt diese(sie reichen natürlich nicht aus), hat dabei aber ein schlechtes Gefühl, weil er ja eigentlich nur die Kinder loswerden will.

Feedback: Der Student hat ein schlechtes Gewissen gegenüber den Kindern und ihrer Armut: durch sein Handeln möchte er sein schlechtes Gewissen entlasten, merkt aber gleichzeitig, daß er dabei wie ein europäischer Kapitalist auftritt. Da er schließlich nicht allen Kindern einen Bleistift geben kann, muß er viele doch zurückweisen.

Schwierigkeiten beim Umgang mit AusländerInnen bei LehrerInnen:

1.

Standbild: Eine Roma-Frau sitzt betteld am Straßenrand. Auf dem Schoß hat sie ein kleines Kind, das sie so hält, daß es von den Passanten gesehen wird. Der Lehrer geht vorbei, blickt dabei ärgerlich bis empört auf die Frau herab. Ihn erregt die Tatsache, daß die Frau das Kind für ihre Zwecke funktionalisiert: "Das ist ungeheuerlich."

Feedback: Die Empörung des Lehrers über das Verhalten der Frau hat ihren Ursprung in frühen Kindheitserfahrungen: als Junge wurde er von seinen Eltern in der Öffentlichkeit immer wieder in Rollen gedrängt, die ihm peinlich waren und die er nicht ausfüllen konnte: er sollte wie ein starker Mann auftreten, obwohl er sich klein und hilflos fühlte.

2.

Standbild: Drei Schwarzafrikaner stehen lachend, gestikulierend und laut redend auf dem Bürgersteig und "versperren" der Lehrerin, die auf dem Weg nach Hause ist,

den Weg. Diese deutet das Verhalten der Männer von außen als rücksichtslos und aggressiv, obwohl sie lachend mit sich selbst beschäftigt sind.

Feedback: Die Afrikaner versperren der Lehrerin, die es eilig hat, den Weg: bei der Einfühlung wird ihr deutlich, daß diese durch ihr lautes, lebendiges Lachen nur zurückspiegeln, wonach sie sich selbst sehnt: sie möchte dabei sein, muß aber nach Hause. Hinzu kommt, daß es Ausländer sind, die ihr da im Weg stehen. Bei deutschen Männern hätte sie keine Probleme gehabt: sie wäre vorbei gegangen oder hätte diese aufgefordert, ihr den Weg freizumachen. Bei Ausländern traut sie sich das nicht: Sie will nicht ausländerfeindlich erscheinen.

3.

Standbild: Die Lehrerin besucht eine türkische Familie, um mit den Eltern über die Tochter zu sprechen. Ihr wird Tee angeboten. Die ganze Familie sitzt um den Fernsehapparat und schaut fern. Keine(r) macht Anstalten, mit ihr zu sprechen: "Ich war wütend, wußte nicht, wie ich mich verhalten sollte, fühlte mich gekränkt."

Feedback: Die Lehrerin erwartet, daß sich die Familie ihr zuwendet und sich mit ihr unterhält: sie empfindet das gemeinsame Fernsehen als Gesprächsverweigerung, als Brückierung, sagt aber nicht, was sie will. So kann sie nicht herausbekommen, ob das gemeinsame Teetrinken und Fernsehen nicht als Zuwendung gedacht ist. Vielmehr verharrt sie gekränkt auf ihrem Platz und verabschiedet sich schließlich.

4.

Standbild: Ein paar Ausländer sitzen mit Haltungen, die Desinteresse signalisieren, vor einer Lehrerin, die ihnen die deutsch Sprache beibringen will: einer guckt zum Fenster raus, einer liegt mit dem Kopf auf dem Tisch, einer beschäftigt sich mit seinem Kugelschreiber. Die Lehrerin steht vor ihnen und redet mit genervtem Gesichtsausdruck auf sie ein. Sie ist gekränkt: "Ich gebe mir soviel Mühe und versuche, den Unterricht so interessant wie möglich zu gestalten, und die machen nicht mit."

Feedback: Die Ausländer sind gezwungen, am Unterricht teilzunehmen, haben aber keine Verwendung für die Sprache und zur Zeit ganz andere Probleme. Die Lehrerin deutet ihr Verhalten als gegen sich gerichtet, ist enttäuscht und gekränkt und ist deshalb nicht in der Lage, sich in die Situation ihrer Schüler hineinzusetzen.

Die Projektions- und Abwehrprozesse, die in den Bildern von FlüchtlingssozialarbeiterInnen, StudentInnen und LehrerInnen sichtbar werden, verweisen nicht nur auf individuelle Lebensgeschichten, sondern machen auch auf Themen und Probleme aufmerksam, die für die jeweilige Gruppe zentral sind:

Die eingeschränkten Handlungsspielräume von FlüchtlingssozialarbeiterInnen verstärken Beziehungswünsche und Ängste gegenüber den Flüchtlingen. Im Widerspruch zwischen dem Wunsch zu helfen und dem institutionellen Zwang, Hilfe zu versagen, neigen sie dazu, die ungeliebten Anteile ihrer Arbeit zu verdrängen und auch dort helfen zu wollen, wo sie das gar nicht können. Spiegelt ihnen das Verhalten der Flüchtlinge diese Anteile (Hilflosigkeit, Aggressivität, Abhängigkeit, Trauer

und Passivität) zurück, reagieren sie gekränkt, hilflos oder aggressiv.

Als Thema der StudentInnen wird in den Standbildern der Kampf um die eigene Identität sichtbar: sie wollen gegenüber AusländerInnen nicht als Deutsche oder Kapitalisten auftreten und handeln doch als solche und werden als solche wahrgenommen. Sie wollen AusländerInnen nicht zurückstoßen und haben doch Angst vor zu großer körperlicher und sprachlicher Direktheit und Nähe. Sie wollen - und dies ist ein zentrales Thema der Frauen - Ausländer nicht zurückweisen und fühlen sich doch von den sexistischen Verhaltensweisen ausländischer Männer abgestoßen.

Ähnlich wie bei den FlüchtlingssozialarbeiterInnen geraten die LehrerInnen beim Umgang mit AusländerInnen immer dann in Schwierigkeiten, wenn ihnen diese die eigenen abgespaltenen Anteile zurückspiegeln: die eingeschränkte, z.T. bornierte Lebensweise, die eigene Aggression, die institutionellen Zwänge, die sie repräsentieren.

1) Der Text ist ein gekürzter Auszug aus einem Buch, das in Kürze unter dem Titel "Das Eigene und das Fremde - Schwierigkeiten im Umgang mit AusländerInnen, Flüchtlingen und AsylbewerberInnen" Vorschläge, Materialien und Dokumente für die pädagogische Arbeit mit Mitteln des szenischen Spiels vorstellen wird. In einem zweiten Band werden wir unter dem Titel "Menschen aus Schwarzafrika und wir - Versuche der Annäherung an das Fremde" Vorschläge und Materialien herausbringen, die helfen sollen, sich mit Mitteln des szenischen Spiels Schritt für Schritt in den Lebenszusammenhang, die Kultur, den Alltag und das Handeln und Denken von Menschen einer fremden Kultur einfühlen kann.

2) Zu den Methoden vgl. Ingo Scheller: Wir machen unsere Inszenierungen selber - Szenische Interpretation von Dramentexten Bd.I, Oldenburg (4.Aufl.)1992

Anschriften der VerfasserInnen:

Ingo Scheller, Hartenscher Damm 66 , 2900 Oldenburg

Angelika I. Müller, Blumenstr.3 , 2900 Oldenburg

BÜCHER

Bernd Ruping (Hrsg.)

Gebraucht das Theater. Die Vorschläge von Augusto Boal. Erfahrungen, Varianten, Kritik.

Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ)

Bernd Ruping, Florian Vaßen, Gerd Koch (Hrsg.)

Widerwort und Widerspiel. Theater zwischen Eigensinn und Anpassung. Situationen, Proben, Erfahrungen.

Schriftenreihe der Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater e.V.

Beide Bücher sind zu einem Preis von DM 25,- zu beziehen bei: Theaterpädagogisches Zentrum der Emsländischen Landschaft e.V., Universitätsplatz 5-6, W-4450 Lingen/Ems, Tel. 0591/82 480

Wir packen uns an die eigene Nase

Entwicklung eines Tanztheaterstückes "FREMD/VERTRAUT"

Angesichts wachsender Intoleranz und Feindlichkeit gegenüber als fremd empfundenen Menschen und Lebewesen planen wir, das FORUM für Kreativität und Kommunikation ein Tanztheaterstück zum Thema "FREMD/VERTRAUT". Bei dem Stück geht es um keine fertige Geschichte wie z.B. : "Ali kommt aus der Türkei nach Deutschland..." vielmehr geht es darum, daß sich die Künstler/Künstlerinnen, das sind wir, Martin Neumann, Schauspieler, Bewegungslehrer, Diemut Döninghaus, Schauspielerin, Pädagogin für heilpädagogischen Tanz, Carmen Stehlig-Grabow, Dance-Alive-Pädagogin, Lehrerin für Bewegungsanalytischen Tanz und Astrid Schütte, Tanz- und Bewegungspädagogin, freie Tänzerin, mit unseren eigenen Erfahrungen mit Haß, Gewalt, Liebe auseinandersetzen wollen. Im Vordergrund wird hier unsere Selbsterfahrung mit dem Thema "Fremd/Vertraut" und die daraus entstehenden Szenen und Tänze stehen. Wir werden in die Rollen der Erprobenden und Lernenden gehen und mit einem Regisseur/ einer Regisseurin und Choreographen/Choreographin zu einem Zeitpunkt arbeiten, in der die erste Phase der Selbstauseinandersetzung tänzerisch und szenisch erlebt ist. Da kann es sein, daß wir mit Grundgefühlen wie Liebe, Haß oder mit Abgrenzung, Ausgrenzung, Isolation, schwach, stark etc. und auch mit der konkreten und kulturellen äußerlichen Wirklichkeit gearbeitet haben. Diese Arbeit mit uns, an uns und die Auseinandersetzung mit unserer Umwelt soll die Basis für eine anschließende Workshoparbeit mit unten genannten Zielgruppen zu dem Thema Fremd/Vertraut sein. Zu unseren Proben wollen wir die späteren WorkshopteilnehmerInnen einladen und so unsere Arbeit und unsere Auseinandersetzungen transparent machen. Unsere Zielgruppe für die Workshoparbeit werden Kinder, Jugendliche, Multiplikatoren (MitarbeiterInnen aus Pflergerischen, (heil)pädagogischen, therapeutischen Praxisfeldern und aus der Jugend- und Erwachsenenbildung) SeniorInnen, MitarbeiterInnen und BewohnerInnen von Psychiatrischen Anstalten sein.

In unseren Arbeitsformen werden wir sowohl mit bekannten als auch mit experimentellen, ungewöhnlichen und anregenden Darstellungsformen arbeiten. Ich erwähne hier an dieser Stelle: Kontaktimprovisation, Ausdruckstanz, Kreativer Tanz, Elemente des Bewegungstheaters, Theaterformen, die soziale Gegebenheiten/Konflikte unmittelbar bearbeiten. Warum zu diesem Thema in dem Tanztheater z.B. mit Kontaktimprovisation gearbeitet wird, möchte ich aus meiner Sicht schildern: Die Kontaktimprovisation stellt für mich die ideale Form von Kommunikation dar. Hier findet in der Bewegung ein Geben und Nehmen statt. Übersetzt in Kontaktimprovisation bedeutet das, Spielen mit dem eigenen Gewicht und dem der anderen. Dieses benötigt ein sehr sensibles, waches und klares Miteinander. Hier finden sowohl Körperkontakt, als auch Entfernung ihre Berechtigung, eine Auseinandersetzung mit Nähe und Distanz -

wie oft werden im Alltag diese Bedürfnisse verletzt! In der Kontaktimprovisation ergibt jede Aktion wieder eine neue Reaktion, mit allen Gegebenheiten ist es möglich umzugehen, weil die Partner sehr wach miteinander sind. Und hier möchte ich einen passenden Satz anführen: "Körperkontakt entsteht durch Berührung an den Grenzflächen der Haut, die mehr ist als unsere Körperhülle; sie ist die Nahtstelle zur Umwelt." (Brinkmann, Ulla; Kontaktimprovisation, 1988, S.44). Einen weiteren entscheidenden Satz möchte ich noch zur Entscheidungsbegründung für die Kontaktimprovisation anführen: "Wie bereits erwähnt werden soziale Tabus aufgebrochen: es darf sich berührt, 'Gefühle gehabt', und im Tanz gelebt werden."(ebd., S.62) In der heutigen Zeit, in der so viele Menschen unterschiedlicher Nationalität und Kultur aufeinandertreffen, besteht eine Notwendigkeit, sensibel mit den unterschiedlichen Bedürfnissen von Nähe und Distanz umzugehen. Als erste Notwendigkeit sehe ich es an, bei sich selbst zu beginnen und Erfahrungen über die Bedürfnisse von Nähe und Distanz zu sammeln.

Wir wollen in unserem Tanztheaterstück eine "Sprache" entwickeln, die auf einer körperlich erlebbaren Ebene liegt und Menschliches unmittelbar erfahrbar macht. Diese Erfahrungen wollen wir als künstlerische Aussage gestalten und erhalten durch den Regisseur/die Regisseurin und ChoreographIn Unterstützung. Ideales Ergebnis wäre es, wenn diese Aussagen bei uns, aber auch bei den ZuschauerInnen erneuernde Kräfte freisetzen, um den eigenen Standpunkt bewußt zu sehen und Veränderungen vorzunehmen im Umgang mit dem "Fremden" in uns und um uns herum. Wie ich schon erwähnt habe, planen wir Workshops zum gleichen Thema und wollen die TeilnehmerInnen zu einem Prozeß einladen, den sie in den Proben von uns gesehen haben - auch hier sollen tänzerische und szenische Aussagen zu den Themen Haß, Liebe, Isolation, Ausgrenzung, Abgrenzung etc. entwickelt werden, die dem Prozeß der TeilnehmerInnen entsprechen. Diese tänzerischen und szenischen Aussagen werden mit den gleichen a.a.O. angeführten Darstellungsformen erprobt und erarbeitet. Als ChoreographInnen und RegisseurInnen stehen wir dann als WorkshopleiterInnen anregend und unterstützend zur Seite. Die Ergebnisse der Workshoparbeit werden ebenfalls vor einem Publikum gezeigt.

Warum die Verbindung von Tanz und Theater zum Tanztheater?

In meiner jetzt 6jährigen tänzerischen Arbeit und Auseinandersetzung bin ich immer wieder dadurch mit dem Theater in Kontakt gekommen, daß ich im Kollegenkreis mit Theaterpädagogen zusammenarbeite. Ich habe erfahren, wie Tanz sich durch Formen des Theaters ergänzen kann und umgekehrt, wie Theater durch den Tanz belebt werden kann. Für den Tanz, das Miteinander der Stimme, für das Theater die Nutzung von choreographischen Folgen. Im Tanz und Theater haben wir auch das gemeinsam: Wir wollen berühren!

Soweit zu unseren Ideen und Wünschen.

Beginn der Probenarbeiten: März 1993

Premiere: Oktober/November 1993

Workshoparbeit: November 1993.

Gerade erhielt ich einen Anruf vom Regierungspräsidenten Detmold, Herrn Schwerdfeger, daß der Antrag, den wir gestellt haben für dieses Projekt abgelehnt worden ist! Das scheint in die momentane Situation der ABM-Kürzungen (auch davon sind wir bzw. unser Verein betroffen) hineinzupassen. Für uns eine immer wieder traurige Realität, die das künstlerische und soziale Schaffen zu einem finanziellen Leidensweg werden läßt!

Anschrift der Verfasserin: Forum für Kreativität und Kommunikation, August Bebel Str. 173, W-4800 Bielefeld 1

Bruni Müllner

... und zog in die Ferne, sein Glück zu machen.

Versuch einer Verständigung durch Theaterarbeit

Theaterpädagogisches Projekt des TPZ Lingen

Lingen zeigt sich gerne als weltoffene Stadt und beweist dies durch zahlreiche (und nicht nur offizielle) internationale Kontakte. Ein schönes Beispiel hierfür war die herzliche Aufnahme der Teilnehmer beim ersten Weltkindertheaterfest 1990 durch die Linger Bevölkerung.

In den letzten Jahren sind immer mehr Fremde nach Lingen gekommen, um hier auf Dauer oder vorübergehend zu leben: Aussiedler, Asylbewerber, Asylanten. Diese neuen Mitbürgerinnen und Mitbürger werden weniger herzlich aufgenommen; sie stoßen vielfach auf Vorurteile und Ablehnung. Der anhaltende Zustrom von Flüchtlingen wird von Teilen der Bevölkerung immer weniger akzeptiert, besonders wenn in der unmittelbaren Umgebung Wohnheime errichtet werden sollen. Der Ruf "Deutschland den Deutschen! Ausländer raus!" ist auch in Lingen nicht mehr zu überhören. Angesichts weltweit wachsender Flüchtlingsströme und Migrationsbewegungen müssen wir uns jedoch sicherlich langfristig auf ein vernünftiges und friedliches Zusammenleben mit "den Fremden" einstellen. Eine präventive Maßnahme gegen Fremdenfeindlichkeit und Ausländerhaß könnten Begegnungen auf kulturellem Gebiet sein. Für Fremde in Lingen gibt es aber keine Möglichkeiten, sich in ihrer Eigen-Art kulturell zu äußern. Hier möchte das Theaterpädagogische Zentrum der Emsländischen Landschaft e. V. (TPZ) Abhilfe schaffen. Das TPZ will Fremden in Lingen ein Forum zur Verfügung stellen, wo sie sich künstlerisch artikulieren können. Wir glauben, das Forum Theater kann Anonymität aufheben, Isolation durchbrechen, zu einem Klima der Toleranz beitragen, Interesse an fremder Kultur wecken, um Verständnis für die Situation der Fremden unter uns werben.

Und so stellen wir uns die Arbeit im einzelnen vor:

Zielgruppen

Wir werden ganz unterschiedliche Zielgruppen ansprechen: Aus-siedler, Asylbewerber, Asylanten, Flüchtlinge, ausländische Arbeitnehmer, "Einheimische"; Kinder, Jugendliche, Erwachsene.

Alle Gruppen arbeiten zunächst getrennt am selben Themenbereich. Im Laufe des Projekts soll eine Annäherung stattfinden: Erfahrungsaustausch, gemeinsame Aktionen, gegenseitige Vorstellung erster Arbeitsergebnisse. Die Gruppen arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin: das multikulturelle Fest im Herbst 93.

Erwachsene

Schwerpunkt Flüchtlinge, Asylbewerber, interessierte Linger "Offene Theaterarbeit", Entwicklung von Szenen aus der Improvisation. Die Teilnehmer werden den Prozeß weitgehend selbst bestimmen.

Jugendliche

Ausländische und deutsche Jugendliche. Geplant ist (falls die Gruppe damit einverstanden ist) eine Theaterproduktion nach einem Bilderbuch von Umberto Eco und Eugenio Carmi, "Die drei Kosmonauten". Über Requisite, Bühnenbild, Kostüme wollen wir auch Erwachsene einbeziehen (Eltern, Großeltern, Onkel, Tanten...)

Kinder

Schwerpunkt: deutsche und ausländische Kinder vom Abenteuerspielplatz; es werden aber auch Kinder in den Flüchtlingswohnheimen angesprochen, die den Abenteuerspielplatz noch nicht kennen. Die Betreuerinnen vom Spielplatz entwickeln mit interessierten Kindern kleine Szenen zu einem Kinderlied: Paule Puhmanns Paddelboot von Frederick Vahle. Die Grundidee ist, daß alle Kinder etwas aus ihren Ländern mitbringen: ein Lied, einen Tanz, eine Geschichte, ein Spiel... Eine Theaterpädagogin vom TPZ erarbeitet mit ihnen zusammen ein Konzept und steht ihnen bei der praktischen Arbeit mit Rat und Tat zur Seite.

"Einheimische"

Die Kinder von der Theaterwerkstatt Geeste (Theatergruppe des TPZ) erarbeiten ein Stück zum Thema "Leben in der Fremde". Als Vorlage dient ihnen ein Buch von Angelika Mechtel, Die Reise nach Tamerland.

Schüler und Schülerinnen

TheaterpädagogInnen vom TPZ bieten zu Projekttagen, Projektwochen, Schullandheimaufenthalten theaterpädagogische Aktionen zum Thema interkulturelles Lernen an. Hier wollen wir schwerpunktmäßig mit "szenischem Spiel als Lernform" arbeiten, über eine theatrale Auseinandersetzung mit dem/den Fremden ins Gespräch kommen (insbesondere mit den ausländischen Mitschülerinnen und Mitschülern).

Methoden und Inhalte

Wir wollen uns weitgehend an den Bedürfnissen der Teilnehmer orientieren. Davon ausgehend sollen theatrale Mittel "benutzt" werden, um das Thema "Fremdsein in Deutschland" zu bearbeiten. Dies beinhaltet sowohl Darstellung uns fremder Kultur als auch

eine theatrale Bearbeitung der Situation "Leben in der Fremde". Es werden ästhetische Mittel ausprobiert und eingesetzt, die den Teilnehmern zur Verfügung stehen und die geeignet sind, gewünschte Inhalte zu transportieren: szenisches Spiel, Pantomime, Maskenspiel, Tanz, Musik...

Am Ende sollen Präsentationen stehen, die im Rahmen eines multikulturellen Festes der Linger Bevölkerung vorgestellt werden.

Vernetzung

Wir streben eine enge Vernetzung mit allen Stellen, die mit den genannten Zielgruppen arbeiten, an. Erste Kontakte wurden bereits geknüpft. Stellen, mit denen wir besonders eng zusammenarbeiten wollen: Volkshochschule, Flüchtlingsstelle des SKM, Sozialamt (Betreuung von Aussiedlern), Abenteuerspielplatz (AWO), Jugendamt, Jugendzentrum, kirchliche Stellen, Schulen. Gemeinsame Aktionen und punktuelle Zusammenarbeit stellen wir uns vor mit kulturellen Einrichtungen wie der Mal- und Kreativschule, der Stadtbücherei, dem Heimatmuseum, darüberhinaus mit Dritte-Welt-Gruppen, amnesty, Gewerkschaften, Parteien...

Wir beteiligen uns an einer (auch von seiten der Stadt Lingen angestrebten) konzertierten Aktion gegen Ausländerfeindlichkeit, die beispielhaft für andere Gemeinden sein könnte. Wir initiieren multikulturelle Aktionen, die ein wichtiger Beitrag zu einem friedlichen Zusammenleben sind. Wir zeigen neue, unkonventionelle Wege, z.B. in der szenischen Arbeit mit Schülern und Lehrern. Wir ermutigen die Betroffenen, an die Öffentlichkeit zu gehen und das Forum Theater zu nutzen. Dazu stellen wir unseren Apparat und unsere Fachkompetenz zur Verfügung.

Wir knüpfen Kontakte zu Gruppen, die ähnlich arbeiten, und tauschen Erfahrungen aus.

Zeitlicher Ablauf

Januar/Februar 93

- Einrichtung von Theatergruppen mit ausländischen und deutschen Teilnehmern und Beginn der praktischen Theaterarbeit.

- Die Teilnehmer finden zusammen und spielen sich frei.

März - Juni 93

- Wir erarbeiten Grundlagen theatraler Techniken.

- Jede Gruppe entwickelt Vorstellungen für eine Produktion.

ab August 93

- Die Produktionen werden inszeniert.

- Proben- und Aufführungsphase.

- Das Abschlußfest wird organisiert.

November/Dezember 93

- Das Projekt wird ausführlich dokumentiert.

Außerdem...

- bieten wir szenische Arbeit mit Schülern im Rahmen von Projekttagen, Projektwochen, Schullandheimaufenthalten, Unterrichtseinheiten zum Thema Rechtsradikalismus/Fremdenfeindlichkeit an.

- werden Theaterstücke, auch Produktionen gastieren der Bühnen zum Thema Ausländerfeindlichkeit mit Schulklassen theaterpädagogisch vor- und/oder nachbereitet.

Höhepunkt des Projekts: ein multikulturelles Fest

Im Herbst 93 wird in Lingen ein Fest für Ausländer und Deutsche organisiert, in dessen Rahmen unsere Theaterproduktionen einem möglichst großen Publikum vorgestellt werden sollen. An diesem Fest könnte sich die ganze Stadt beteiligen: Verwaltung, Parteien, kirchliche Gruppen, Vereine, Wirtschaft, kulturelle Institutionen... Unsere Arbeit und das abschließende Fest könnten ein Beitrag sein zu einem Klima der Toleranz gegenüber "dem anderen"; sie könnten mithelfen, Schwellenängste auf beiden Seiten zu nehmen. Wir möchten Ausländer ermutigen, auch weiterhin über das Theaterspiel den Kontakt zur einheimischen Bevölkerung zu suchen.

Theater als Brückenschlag von einem zum andern

Anschrift der Verfasserin: Sophienstr. 2a, W-4450 Lingen (Ems)

Barbara Frey

Der fliegende Teppichhändler oder: Wie ein Forumtheater entstehen kann

Es klingelt an der Tür. Mutter geht öffnen. Da steht einer draußen von denen, die nicht von hier sind. Er hat einen Teppich, den er verkaufen will. Mutter hat was gegen die. Und schlägt ihm die Tür vor der Nase zu.

So beginnt ein Forumtheaterstück zum Thema Ausländerfeindlichkeit, das neun Schülerinnen in Münster in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Weltbilder an einem Wochenende und zwei Nachmittagen erarbeitet haben. "Umgang mit Fremdem/ Umgang mit Fremden" war das Arbeitsthema. Was ist fremd? Was bedeutet Fremdsein? Was ist uns fremd? Wer ist der/die Fremde? Fragen an die 14- bis 15jährigen Mädchen, die darüberhinaus noch mit einer fremden Theatermethode und fremden Vorgehensweisen konfrontiert wurden.

Ohne Körper kein Theater

Dabei begann alles ganz harmlos. Freitagabend faßten sich alle erst einmal im Kreis an den Händen, kletterten, ohne loszulassen, über- und untereinander, ver- und entknoteten sich. Anschließend 'hypnotisierten' sie sich: Eine führte ihre Hand vor das Gesicht der Partnerin, bewegte die Hand, die andere mußte mit Gesicht und Körper folgen. Diese Übung zu dritt: Eine führt an jeweils einer Hand eine Person, spätestens da werden Wohl- oder Unwohlsäußerungen laut. Auf was muß man sich da einlassen? Die einen führen lieber, andere

bevorzugen es, geführt zu werden. Macht und Ohnmacht, Unterdrückung und unterdrückt werden. Aber auch der ganze Körper wird bei dieser Übung gefordert, er verläßt seine antrainierten Bewegungsschemata und wird gezwungen, das Gleichgewicht zu halten oder am Boden entlangzurobben. Einigen ist es unangenehm, aus den Haltungen und Bewegungen auszusteigen, mit denen sie sich in der Öffentlichkeit zeigen.

Dann wird Goofie gesucht. Jede läuft blind durch den Raum, schüttelt Hände: "Goofie?" Kommt die Frage zurück, ist es nicht Goofie und Schülerin sucht weiter. Endlich eine Hand, nach "Goofie?" Schweigen, da ist Goofie und man läßt besser nicht mehr los. Zum Erstaunen aller entsteht eine lange Kette.

Übungen zur Sensibilisierung von Sinneswahrnehmungen, Körperübungen und Spiele stehen am Anfang jeder Arbeitseinheit. Die Schülerinnen haben bereits Schulteatererfahrung, aber Körperübungen haben sie für das Theaterspiel noch nie gemacht. Ebenso haben sie vielleicht schon einmal eine Maschine gebaut aus rhythmischen Bewegungen ihres Körpers und einem wiederkehrenden Geräusch ihrer Stimme. Aber die Maschine unter ein Thema zu stellen, ist etwas Neues. Da wird eine Angstmaschine gebaut, eine Haß- und eine Liebesmaschine. Wie wird wohl die Stadt, in der sie leben, als Maschine aussehen - und Deutschland? Bewegung und Ton drücken aus, was ihnen zu dem jeweiligen Stichwort einfällt, was sie davon denken. Zu Schluß die Rassistmaschine, etwas über einen Monat nach Rostock von diesem Ereignis geprägt.



Theater heißt Sehen

Anschließend gleich der Einstieg ins Bildertheater: Zwei stehen da, reichen sich die Hand. Was sehen wir da? Eine verläßt das Bild, die andere bleibt in der vorherigen Haltung stehen. Was sehen wir jetzt? Fehlt da was? Was fehlt? Wie könnte das Bild mit einer anderen Körperhaltung ergänzt werden und dadurch einen neuen Sinn erhalten? Nach kurzem Zögern kommt das Bild ins Rollen, es verändert sich ständig: Eine kommt hinzu und verändert das Bild, indem sie sich mit ihrem Körper in Beziehung zur bereits vorhandenen Figur stellt. Die erste Person verläßt dann das Bild, eine nächste vervollständigt es wieder usw.

Danach werden zu zweit erste 'Bildhauerinnenversuche' gemacht. Eine formt aus dem menschlichen Körpermaterial ihres Gegenüber, ohne zu sprechen, eine Statue, die so auch vor dem Rathaus ausgestellt werden könnte. Anschließend werden alle Einzelstatuen zu einer Gruppe zusammengestellt. Wie könnte diese Skulpturengruppe nun betitelt werden?

Bildertheater: In Bildern zeigen, was einem zu einem Thema einfällt, in Bildern denken lernen, die anderen Teilnehmerinnen in einen Rahmen und in Beziehung zueinander setzen und so seine Meinung und Ansichten zu einem Thema, einer Problematik zeigen - ohne große Worte und Erklärungen. Das erste Thema: Familie. Da alle Deutsche sind, eine deutsche Familie. Was ist eine deutsche Familie für die Schülerinnen? Sie muß nicht typisch deutsch sein, sondern es soll in Bildern gezeigt werden, was ihnen zu diesem Stichwort einfällt, persönliches und allgemeines. So gruppiert sich eine Familie um den Fernseher, in der anderen Familie stehen die Kinder zerrissen zwischen den sich streitenden Eltern. Dann das Thema "fremd". Was fällt zu fremd und Fremdsein ein? Die Bilder erzählen von Andersartigkeit und Ausgrenzung.

Morgenaufakt

Am nächsten Morgen machen sich alle erst einmal warm. Eine bewegt sich in der Mitte des Kreises in einer immer wiederkehrenden Bewegung und gibt einen begleitenden, ebenfalls rhythmisch wiederkehrenden Ton von sich. Die im Kreis Stehenden greifen Bewegung und Ton auf. Nach ein paar Momenten wird die 'Anführerin' ausgewechselt, die Bewegung verändert sich, der Ton, die Umstehenden ahmen nun das Veränderte nach. Dann werden Klatscher im Kreis weitergegeben, ein Spiel, in dem man aufeinander hören muß. Ein oder mehrere Klatscher wandern rechts herum, linksherum, ändern die Richtung, überkreuzen sich. Es darf nur ein Klatschgeräusch auf einmal zu hören sein, im Rythmus des Aufnehmens und Weitergebens, gleichgültig, wie viele Klatscher unterwegs sind.

Danach wandern die Schülerinnen wieder mit geschlossenen Augen durch den Raum. In einem ersten Moment sollen sie vermeiden, einander zu rempeln. Das verlangt ein Gespür für die Nähe von anderen in unmittelbarer Umgebung. Später sollen sie, wenn sie eine andere in der Nähe spüren, aufeinander zugehen, sich berühren, das Gesicht der anderen befühlen, mit geschlossenen Augen die Hände begreifen lassen, wie das Gegenüber

aussieht. Dabei geht es nicht darum, die andere zu erkennen, sondern sie tatsächlich zu 'begreifen'. Wie sieht das Gesicht aus, wie ist die Form des Mundes, der Nase, der Augen, der Backen, der Stirne? Selbstverständlich darf nach Beendigung das Tasterlebnis mit dem Gesicht, das man nun vor sich sieht, verglichen werden. Einfach ist für die Schülerinnen das Sich - gegenseitig - Berühren nicht. Viele haben Hemmungen, das hört man am Kichern und am Drang, möglichst schnell mit dieser Übung fertig zu werden.

Annäherung an das Thema

Alle stehen mit dem Rücken zum Kreisinneren. Einzelne Begriffe werden in die Runde gegeben, die Schülerinnen drehen sich um und stellen mit ihrem eigenen Körper ihre Vorstellung von diesem Begriff dar. Angst, Haß, Freundschaft, Toleranz, Gewalt, Trauer, Neugierde, Dialog und Befremden finden so ihre Umsetzung und einen Ausdruck in Körpersprache, Meinungen werden ohne wortreiche Erläuterungen kundgetan.



Nun wird am Vorabend angeknüpft. Bildertheater. Ein 'Album' wird angelegt mit neuen Bildern zum Thema Fremdsein und Ausgrenzung: Eine Ausländerin wird, im vollen Bus stehend, von allen angestarrt; ein paar Jugendliche pöbeln einen Ausländer an; eine Neue kommt in die Klasse. Es wird nun nach dem Bild der Bilder gesucht, einem Bild, das Elemente der bereits gezeigten Bilder vereinigt. Später werden einzelne Bilder dynamisiert, Sprache und rhythmische Bewegung verdeutlichen und verschärfen die Aussagekraft des Bildes. Die Figuren bleiben weitgehend statisch. Sie können jedoch auch Wünsche frei haben und auf Zeichen hin, aus der Sicht der Figur, jeweils eine Bewegung in Richtung einer gewünschten Veränderung des Bildes tun.

"Zehn kleine Negerlein"

Als Interessenschwerpunkt kristallisiert sich nun die Beschäftigung mit Fremdenhaß und Rassismus heraus. Wie dies in eine Geschichte, die zu einer Szene verdichtet werden kann, fassen? Gibt es für die Schülerinnen Erlebnisse, Begebenheiten, in denen sie sich, sollten sie noch einmal vorkommen, anders verhalten möchten? Bis auf ein Mädchen, das eine Szene schildert, in der sie beobachtete, wie Jugendliche einen türkischen Busfahrer anpöbelten, haben die Schülerinnen keine konkreten Erfahrungen mit der Ausländerfeindlichkeit in unserem Staat gemacht.

Am Nachmittag erzählen sich die Mädchen zu zweit Geschichten, die ihnen zu dem Themenbereich einfallen. Die jeweilige ZuhörerIn zeigt in einem Bild, was sie in der Geschichte gehört hat. Dann werden in zwei Kleingruppen erste Szenen entworfen und anschließend im Plenum vorgeführt. Die Szenen werden bereits im Hinblick auf ihre mögliche Verwendung als Forumtheater konzipiert.

Die erste Szene zeigt eine Gruppe, die einen Ausländer niederschlägt, eine Person versucht vergeblich, den Konflikt zu beschwichtigen. Die zweite Gruppe spielt eine Szene, die an ihrer Schule stattgefunden hat: Ein farbiges Mädchen wird gehänselt, die Hänslersingen "Zehn kleine Negerlein". Das Mädchen geht auf die Hänslers los, die weiße Freundin versucht, sie zurückzuhalten.

Forumtheater: Eine Szene aus der Sicht einer Betroffenen spielen, die an ihrem Verhalten in einer bestimmten Situation etwas ändern möchte, aber nicht weiß wie. Diese Person wird bei einer Forumtheateraufführung von den ZuschauerInnen eingewechselt. Die ZuschauerInnen spielen andere Lösungsmöglichkeiten des Problems durch. Die Unterdrückterfiguren versuchen, in ihrer Haltung konstant zu bleiben. Eine AusländerIn als Protagonistin eines Stückes über Ausländerfeindlichkeit zu wählen, ist verführerisch, für ein Forumtheater, das voraussichtlich vor überwiegend deutschem Publikum gezeigt wird, jedoch nicht spielbar. Die ZuschauerInnen könnten nur Ratschläge geben, da sie sich nicht in einer Unterdrückungssituation als AusländerIn befinden.

Fremdheit als Faszination

Die Diskussion um ein spielbares Stück bzw. eine Folge spielbarer Szenen ist langwierig. In dieser Gruppe brennt nichts unter den Nägeln, zumindest nicht, was das Thema "Umgang mit Fremdem/n" betrifft. In einer kulturell gemischten Gruppe wäre dieses Thema sicherlich anders aufgenommen worden als in einer Gruppe aufgeschlossener Gymnasiastinnen.

Ein Forumtheaterstück entsteht

Der Entwurf für ein Forumtheaterstück betont das Fremde als etwas Bewundernswertes. Das Faszinierende, Wertvolle einer fremden Kultur soll in materieller Gestalt eines fliegenden Teppichs auf die Bühne gebracht werden. Das heißt, anfangs konnte der Teppich noch fliegen. Mit zunehmender Probenarbeit verlassen den Teppich jedoch seine magischen Kräfte und der

Teppichhändler erzählt nur noch ein Märchen von einem Teppich, der fliegen konnte.

Am Morgen des dritten Tages wird die Diskussion vom Vorabend konkret. Eine Geschichte wird Szene für Szene erdacht und gleich ausprobiert und angespielt. Es ist der Versuch, eine Geschichte zu finden, die dem Bedürfnis der Schülerinnen nach dem richtigen Verhältnis von Realität und Fiktion entgegenkommt. Denn etwas wiedergeben, was in der Wirklichkeit vorkommt, das wollten sie so nicht. Also eine Prise Phantasie. Der Teppich hob ab, um zwei Probennachmittage später wieder zu landen.

An diesem Vormittag jedoch wurde frei erfunden. Zum Schluß wurde jede der entwickelten Szenen in einen Bild, das den Inhalt der Szene verdeutlicht, konkretisiert und für die Erinnerung konserviert. Schriftlich fixiert worden ist bis dahin nichts. Das Stück befindet sich noch zu sehr im experimentellen Stadium. Darüberhinaus bedeutet Forumtheater immer auch viel Improvisation im Spiel, so daß sich ein frühes Festhalten am Text auf keinen Fall empfiehlt.

Beim nächsten Treffen werden die Schwachstellen im entwickelten Stück sichtbar. Wer ist einwechselbar? Das vorgesehene Kind, das als Person, die etwas verändern und um Akzeptanz für den Ausländer werben möchte, ist zu jung, um von Jugendlichen eingewechselt werden zu können; der Vater, der in einer Szene, in der zwei Jugendliche den Ausländer angreifen und seinen Teppich zerstören, eingreifen möchte, ist zu alt. Welche Person also könnte dann ausgewechselt werden? Nach

einiger Diskussion um die Notwendigkeit auszuwechselnder Figuren, mit denen sich die Zuschauer identifizieren können (das Publikum werden vorwiegend FreundInnen und KlassenkameradInnen der Schülerinnen sein), wird eine jugendliche Tochter eingebaut, deren Freund ausländerfeindlich eingestellt ist und zu Ende des Stückes den Ausländer angreift. Das Mädchen hat eigentlich nichts gegen Ausländer, muß sich aber zwischen dem Freund (Ausländerfeindlichkeit) und der Faszination (Ausländerfreundlichkeit) entscheiden.

Forumtheater als Probe auf die Zukunft

Beim nächsten Treffen wird das Stück ausgefeilt, festgelegt. Kostüme und Requisiten sind von den Schülerinnen mitgebracht worden. Es wird sinngemäß mitgeschrieben, damit Anhaltspunkte zur Erinnerung des Textes vorhanden sind. Jede Szene wird mehrmals geprobt. Damit die einzelnen Figuren mehr Konturen bekommen und die Beziehungen der Figuren untereinander deutlicher werden, wird jede Szene je einmal mit der Grundemotion Angst, Haß und Liebe gespielt. Text und Handlung des Stückes bleiben genau gleich, nur die Art, wie gesprochen und gehandelt wird, verändert sich je nach Grundemotion. Danach wird die Szene noch einmal gespielt und die Spielerinnen können nach Gutdünken die Erfahrung im Spiel mit den Emotionen einbauen und mal Angst, mal Haß oder Liebe stärker betonen.

Nun bliebe, im nächsten Arbeitsschritt, das Einwechseln zu probieren: Wie reagieren, wenn ein Zuschauer diese oder jene Handlungsmöglichkeit vorschlägt? Die



Spielerinnen, die die Unterdrückungscharaktere darstellen, sollten auf eventuelle Interventionen argumentativ und spielerisch vorbereitet sein.

Bleibt noch der Joker zu erwähnen, die Verbindungsperson zwischen SpielerInnen und ZuschauerInnen, die das Publikum mit den Spielregeln des Forumtheaters vertraut macht, sie auffordert, auf die Bühne zu kommen und ihren Lösungsvorschlag auszuprobieren.

Forumtheater ist eine Möglichkeit, ein Thema zur Diskussion zu stellen. Es ist, zugegebenermaßen, eine

etwas ungewöhnliche Möglichkeit, aber warum nicht mit den Mitteln des Theaterspiels praktisch ausprobieren, was sonst in langwierigen Erörterungen theoretisch entworfen worden wäre? Forumtheater kann eine Probe auf eventuelle Handlungsmöglichkeiten in der Zukunft sein. Und daß sich niemand zum Einwechseln auf die Bühne getraut hätte, habe ich noch nie erlebt.

Anschrift der Verfasserin: Mühlenstr. 148, W-4800 Bielefeld 1

Aus aller Welt ...

Gerd Bräuer

Bunte Luftballons am Firmament: Ein Gespräch mit Carlo Altomare

Vom "Living Theatre" zum Alchemical "Theatre"

G.B.: Carlo, ich habe dich bei einem deiner Workshops zum "Alchemical Theater" kennengelernt und deine Arbeit als eine Referenz an Meyerhold verstanden. Wie bist du zu dieser Art Theaterauffassung gekommen?

C.A.: Das ist schwer nachzuvollziehen. Ich nehme jedoch an, daß meine Suche nach einem bestimmten Theater stets verbunden war und ist mit der Suche nach einer mir adäquaten Lebensweise. Selbstverständlich gibt es diesen Einfluß auch in der entgegengesetzten Richtung: Theaterarbeit modifiziert die individuelle Lebenseinstellung, so wie die Arbeit mit dem "Living Theatre" für mich zu einem Grunderlebnis wurde, das mich entscheidend in meiner Art und Weise zu fühlen, zu denken, zu handeln geprägt hat.

Auf deine Frage, warum gerade Meyerhold, fällt mir eigentlich nur eine andere Frage ein: Warum gerade "Living Theatre"?

G.B.: Gut, dann laß uns das Pferd eben von dieser Richtung aufzäumen. Erzähle mir etwas über dein Grunderlebnis "Living Theatre". Wie bist du eigentlich auf diese Gruppe gestoßen?

C.A.: Ich habe schon immer Community Theater gemacht, und am College gründete ich dann meine erste eigene Theatergruppe. Zur selben Zeit begann ich Grotowski zu lesen. Diese ganze Entwicklung entfernte mich immer mehr von jeglichem Gedanken an kommerzielles Theater. Wozu ich Lust hatte, war, mit den Leuten, mit denen ich auf der Bühne stand, auch zusammenzuleben, also die Bühne noch näher an meinen Alltag heranzubringen oder diesen Alltag näher an die Bühne, das ist eben, wie bereits angedeutet, immer ein dialektischer Prozeß.

Auf der Suche nach solchen Arbeits- und Lebensbedingungen traf ich Steven Ben Israel, einen der ersten Mitglieder des "Living Theatre" und bekannt vor allem durch seine Frankenstein-Darstellung. Durch ihn angeregt, las

ich "The life of the Theatre" von Julian Beck, der "Living Theatre" 1941 begründet hatte.

Wenig später traf ich mich dann mit Julian, der gerade aus politischer Gefängnishaft in Brasilien nach New York zurückgekehrt war, und sprach mit ihm über meinen Wunsch, in der Gruppe mitzuarbeiten.

G.B.: Was für ein Schauspieler mußte man sein, um vom "Living Theatre" aufgenommen zu werden?

C.A.: Steven Ben Israel sagte einmal zu mir: "Kein Charakter, den du auf der Bühne darstellen kannst, ist so wichtig wie du selbst."

Auch in der Gruppe ging es weniger um den Schauspieler als um den Menschen. Judith Malina, Julians Lebensgefährtin und Mitbegründerin des "Living Theatre" und übrigens Erwin Piscators erste weibliche Regiestudentin in New York, fragte mich zum Beispiel als erstes, als ich zur Gruppe kam: "What are your politics?" Was sich jedoch nicht schlechthin damit übersetzen läßt, daß sie mich formal-politisch in eine bestimmte Richtung eingeordnet wissen wollte, sondern daß es ihr darum ging zu erfahren, was ich in und an dieser Welt zu verändern gedachte.

Ich bin dann 1973, kurz nach meiner Ankunft in der Gruppe, sofort in eine erste Straßentheaterarbeit einbezogen worden, durch die ich, indem ich aktiv daran beteiligt war, viel von den Zielen und der Arbeitsweise der Gruppe verstehen lernte. Wir spielten "The Vision of Apokatastasis" vor dem Gebäude der chilenischen Fluggesellschaft an der Fifth Avenue als Protest gegen Pinochets Putsch in Santiago.

Die Entscheidung, in der Gruppe bleiben zu können, fiel nicht von einem auf den anderen Tag. Sie war eingebunden in einen permanenten gruppenspezifischen Prozeß, einem Sich-Abstoßen und Sich-Anziehen der Mitglieder untereinander, bei dem für den einzelnen stets soviel Raum blieb, daß jederzeit auch ein Ausbrechen aus der Gruppe möglich war. Die individuelle Entscheidungsfähigkeit des einzelnen anzuerkennen und ihre Konsequenzen zu respektieren, war eines der wichtigsten Umgangsregeln in "Living Theatre".

G.B.: Ich habe das Video "Signals through the Flames" von Sheldon Rochlin und Maxinne Harris gesehen. Es dokumentiert die Entwicklung von "Living Theatre" und



zeigt, daß es immer wieder politische Ereignisse/Probleme/Fragestellungen sind, auf die sich die Projekte der Gruppe direkt beziehen. Ich denke da zum Beispiel an den Film "The Brig" von 1964, der sich im einzelnen gegen die Mißhandlung von Häftlingen im Marine Corp Prison wendet, darüber hinaus auch Piscators "the world as a prison" zur Diskussion stellt Oder nehmen wir die "Frankenstein"-Inszenierung (1966), in der öffentliche/gesellschaftliche/soziale Gewalt als eine durch das Individuum verinnerlichte Körpererfahrung und somit als ein tragfähiges Motiv für individuelle Gewalt gezeigt wird. In "Paradise now" (1968) schließlich geht es um Fragen sozialer Emanzipation, die ja bekanntlich gerade zur Entstehungszeit des Stücks vor allem an französischen und westdeutschen Universitäten Gegenstand von nicht nur verbalen Auseinandersetzungen waren.

Würdest du diese Beispiele, deren Reihe mit "Seven Meditations" (1973), "Dismantling of the Money Tower" (1975), "Six Public Acts" (1977), "Prometheus in the Winter Palace" (1979), oder "The Yellow Methusalem" (1982) fortgesetzt werden könnte, als charakteristisch für politisches Theater verstehen?

C.A.: Das Vorhandensein gesellschaftlich akzentuierter Themen ist für mich noch lange kein Grund, von politischem Theater zu sprechen. Den entscheidenden Punkt sehe ich darin, wie mit solchen Themen in einer Inszenierung umgegangen wird. Dieses WIE sollte unbedingt im Kontext der jeweils aktuellen historischen Prozesse betrachtet werden. Es würde mir zum Beispiel nicht im Traum einfallen, von der Warte heutiger Erkenntnisse aus über die politischen Qualitäten des Theaters von Piscator oder Brecht zu urteilen.

Gegenwartstheater ist jedoch die längste Zeit politisch gewesen, wenn es sich mit dem Vorgaukeln gesellschaftlicher Konzepte und dem Einüben sozialer Verhaltensmuster zufriedengibt. Politisches Theater, in meinem Verständnis, verlangt heute eine neue Beziehung zwischen Text, Schauspieler und Zuschauer: Der Schauspieler tritt nur noch als eine Art Vermittlungsinstanz zwischen Text und Zuschauer auf. Die Entscheidungen, wie und auf welchem Wege der Text zu einem Sinn gelangt, liegt einzig und allein beim Zuschauer. Und gerade in dieser Umverteilung von Verantwortung, die einhergeht mit einer generellen Anerkennung der Subjektivität des Zuschauers und der Verabschiedung

der "authority of the text" sehe ich den spezifischen Charakter von politischem Theater.

Verbunden mit der Idee von der Emanzipation des Zuschauers ist die anarchistische Zielrichtung von "Living Theatre". Vom Zuschauer zu erwarten, daß er sich auf der einen Seite von seiner traditionellen Konsumentenrolle im Theater verabschiedet, auf der anderen Seite jedoch diese Rolle im Verhältnis zum Staat beibehält, wäre, was die Funktion des Theaters betrifft, l'art pour l'art im wahrsten Sinne des Wortes.

In den Projekten des "Living Theatre" soll für das Zusammenleben der Menschen eine Vision entworfen werden, die auf hierarchische Strukturen verzichtet und "living in society" als Experiment begreift und akzeptiert. Dabei geht es jedoch nicht darum, dem Zuschauer eine konkrete Gesellschaftsordnung als Modell vorzuhalten, gezeigt werden soll "nur" der freie Raum für eigene Entscheidungsfindungen und die Notwendigkeit von dessen Aufspürung und Nutzung. Wir vom "Living Theatre" waren gegen die Idee einer "richtigen" Moral.

Übrigens versuchten wir, diese Grundauffassung nicht nur im alltäglichen Zusammenleben zu praktizieren, sondern auch innerhalb der Probenarbeit. Wie ich schon durch mein eigenes Beispiel anzudeuten versucht habe, wurden Entscheidungsfindungen als Prozeß und Experiment verstanden, in denen Versuch und Irrtum wie Bruder und Schwester eng zusammengehen und eine Ressource für Kreativität in verschiedensten Formen bilden.

G.B.: Aus früheren Gesprächen weiß ich, daß du mir an dieser Stelle erlaubst, John Cage mit seiner "chance operation" grüßen zu lassen.



Dein Bekenntnis zur Produktivität der Zufallsoperation und die ausgesprochen deutliche Scheu davor, das Theater als Sprachrohr für die Verkündung gesellschaftlicher Überlebensstrategien zu "mißbrauchen", läßt mich vermuten, daß "Living Theatre" in seinen Produktionen eher auf "feeling" baut als auf "rationality", um den vielschichtigen globalen Problemen unserer Welt irgendwie beizukommen.

Die Szenen, die ich aus euren Stücken kenne, scheinen das auch in gewisser Hinsicht zu bestätigen: Nicht argumentative Texte dominieren, sondern Körper- und Stimmarbeit, welche die Sinne anspricht. Auf der anderen Seite jedoch habe ich auch gesehen, daß sich manche Szenen in Diskussionen mit den Zuschauern auflösen, daß also an diesen Stellen durchaus argumentiert wird.

Und gleich noch eine weitere Frage, die damit im Zusammenhang steht: Hat euer Umgang mit der Kombination von Zufall und Gefühl,

die ganz konkret u.a. in der Verwendung von Meditation auf der Bühne ihren Ausdruck findet, ähnlich wie bei John Cage eine Wurzel in asiatischer Philosophie, oder welche Unterschiede gibt es in diesem Punkt?

C.A.: "Living Theatre" ist erst einmal sehr stark von Artauds Körpertheater beeinflusst, das von der Erkenntnis ausgeht, daß der moderne Mensch nicht mehr zu fühlen imstande ist: "The actor breaks through the patina of civilization", sagt Artaud und bestimmt damit eine spezifische Funktion von Theater, nämlich eine Brücke zu schlagen zwischen geistiger und körperlicher Entfremdung. Eine Brücke, die "Living Theatre", wie bereits angedeutet, nicht dazu benutzt, um Entfremdung an sich in einer Illusion aufzulösen, sondern um diese körperlich erfahrbar und damit bewußt zu machen.

So schließen sich also auch in den bekannten Projekten Diskussion und Körperarbeit nicht gegenseitig aus. Ein wichtiger Unterschied zum Agitprop-Theater zum Beispiel ist jedoch, daß nicht wirklich, im Sinne von Überzeugen, argumentiert wird: Der Schauspieler verbalisiert lediglich seine eigenen politischen Ideen, er liefert dem Zuschauer weder fertige Lösungen, noch bemüht er sich um Anerkennung/Übernahme seiner politischen Vorstellungen.

Eine andere Aufgabe des Schauspielers besteht darin, die Aufteilung des Geschehens zwischen Bühne und

Auditorium immer wieder als eine künstlich geschaffene zu verdeutlichen: da ist das Spiel auf der Bühne, das ist künstlich, weil wir es betrachten können. Da ist aber auch das Spiel zwischen Darsteller und Zuschauer, ein Dialog über das gemeinsam Betrachtete, als Bestandteil wirklichen Seins.

Dazu ein Beispiel aus den "Seven Meditations": Während des gesamten Spiels, das den Versuch darstellt, eine Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse durch Meditation vorzunehmen, also sehr deutlich darum bemüht ist, eine rationale Fragestellung in Körpersprache zu transformieren, wird kein direkter Kontakt zwischen Darsteller und Auditorium aufgebaut. Erst ganz am Schluß, nachdem sich sicherlich die meisten Anwesenden auf eine gefühlsmäßige Verarbeitung des Stückes eingependelt haben, treten die Darsteller vor einzelne Zuschauer und fragen sie: "Am I your slave?" und liefern damit nicht nur die gesamte Darstellung dem Rezipienten zur Sinnkonstituierung aus, sondern auch die eigene Position im Spiel.

Was die Frage nach den Quellen für die Arbeit mit Zufall und Gefühl betrifft, so sehe ich vor allem Anregungen von der Jazz-Musik. "Jazz acting" ist das Spielen mit Ideen, um diese weiterzuentwickeln und hat wiederum das Ziel, Rationalität auf eine Gefühlsebene zu transformieren, um die ihrem Wesen zumeist völlig entfremdeten Erscheinungen menschlicher Existenz besser erfassen/erkennen/verändern zu können.

Ganz sicher greift "Living Theatre" auch auf Elemente asiatischer Philosophie und Kultur zurück, diese berühren jedoch hauptsächlich formale Bereiche, weniger inhaltliche oder funktionale. So ist "Six houses of bondage" mit seinen Eckpunkten love, property, state, death, war, money als Ausgangspunkt für "Seven Meditations" durchaus von asiatischer Meditationstechnik beeinflusst, die gewählte Form bekommt jedoch eine völlig andere Funktion, wenn zum Beispiel am Ende der "money-



meditation" die Zuschauer vor einem Bankgebäude gefragt werden, ob sie sich eine Welt ohne Geld vorstellen könnten.

G.B.: Warum hast du dich Anfang der achtziger Jahre von "Living Theatre" getrennt, und welche Ideen hast du versucht, in deiner eigenen Gruppe, "The Alchemical Theatre", fortzuführen?

C.A.: Mein Ablösen von der Gruppe ist für mich genauso schwer beschreibbar wie mein Weg hin zu ihr. Das war wiederum ein sehr langwieriger Prozeß, der letztendlich zu einem Moment führte, in dem ich fühlte, daß ich meinen eigenen Weg zu gehen habe.

Wie bereits in deiner Frage angedeutet, hatte ich jedoch nicht plötzlich das Bedürfnis, etwas völlig anderes zu machen. Hauptsächlich wollte ich mich von festgefahrebenen persönlichen Beziehungen lösen und mich auf das Experiment des Zusammenwachsens einer neuen Gruppe einlassen.

Inhaltlich und methodisch haben beide Theatergruppen übrigens vieles gemeinsam. Ich will das hier nur durch ein Zitat aus dem Programmblatt zur Europatournee von "The Alchemical Theatre" andeuten, in dem es heißt, daß die "Selbstbefreiung des Schauspielers von der Autorität des Textes (mit dem Ziel geschieht), den Text der Intelligenz des Publikums zu übergeben". In der körperlichen Umsetzung dieses Anliegens ist jedoch eine stärkere Orientierung auf Meyerholds "Biomechanik" hinzugekommen. Das Ausforschen funktionaler Möglichkeiten des menschlichen Körpers wurde für uns mehr und mehr zur Metapher für analoge Experimente mit und in gesellschaftlichen Strukturen.

G.B.: Eure damaligen Auftritte, u.a. in West-Berlin und Köln, waren mit Workshops verbunden, in denen du hauptsächlich mit Amateuren gearbeitet hast. Inwiefern unterscheiden sich die Gruppendynamischen Prozesse dort von denen, die du sowohl in "Living Theatre" als auch in "The Alchemical Theatre" als sehr produktiv erlebt hast?

C.A.: Ich war bereits vor dieser Zeit, nämlich 1980 und 1982, auf Einladung des Kölner Professors Georg Franke, zweimal in Deutschland. Damals arbeitete ich innerhalb von 12 Wochen mit 12 verschiedenen Gruppen und stellte dabei fest, daß es keinen Unterschied gibt, ob man mit professionellen Schauspielern, Studenten, Leuten aus der Stadt oder dem Dorf arbeitet, wenn man sich als Workshop-Initiator darauf beschränkt, einen kollektiven Prozeß in Gang zu setzen, in dem sich die Beteiligten zwar am Ziel einer Aufführung orientieren, jedoch ihre Arbeit miteinander und füreinander als wichtiger ansehen als der Öffentlichkeit ein Stück "perfekt" präsentieren zu wollen.

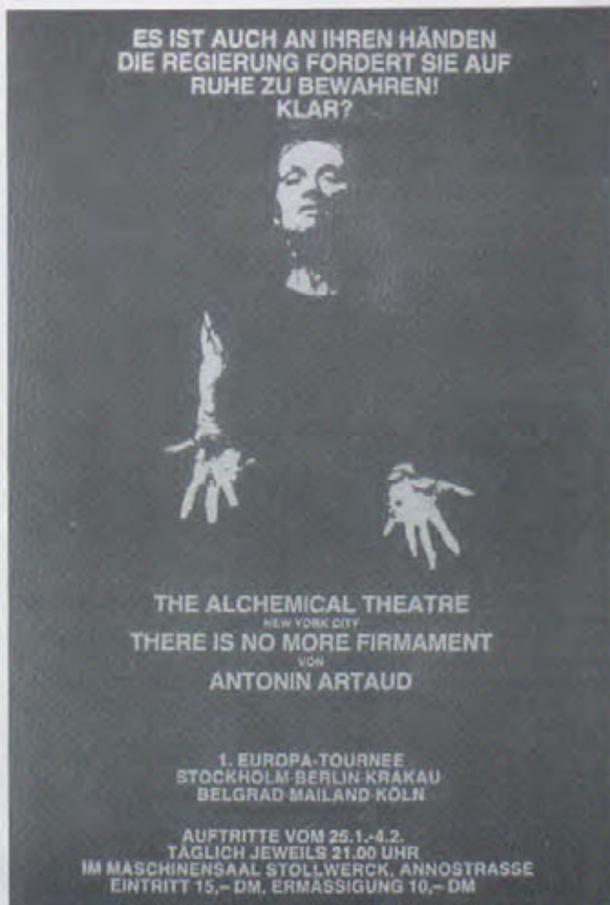
Während dieser Tätigkeit, die für mich u.a. deswegen sehr reizvoll war, weil ich erstmals Piscators Idee vom "Niederbrechen des Theaters als Institution" auch wirklich selbst leben konnte, entstand die Lehrmethode "collective creation", auf deren Grundlage ich dann meinen "Direct Action Workshop" entwickelte. Der zentrale Punkt dabei ist, sich als Gruppe, als zeitweiliges Kollektiv zu finden, Gemeinsamkeiten im Denken hauptsächlich durch Körperarbeit zu erfahren und aus diesem Pool "the burning question", die für alle Beteiligten wichtigste Problematik, herauszukristallisieren und wiederum in Körpersprache umzusetzen.

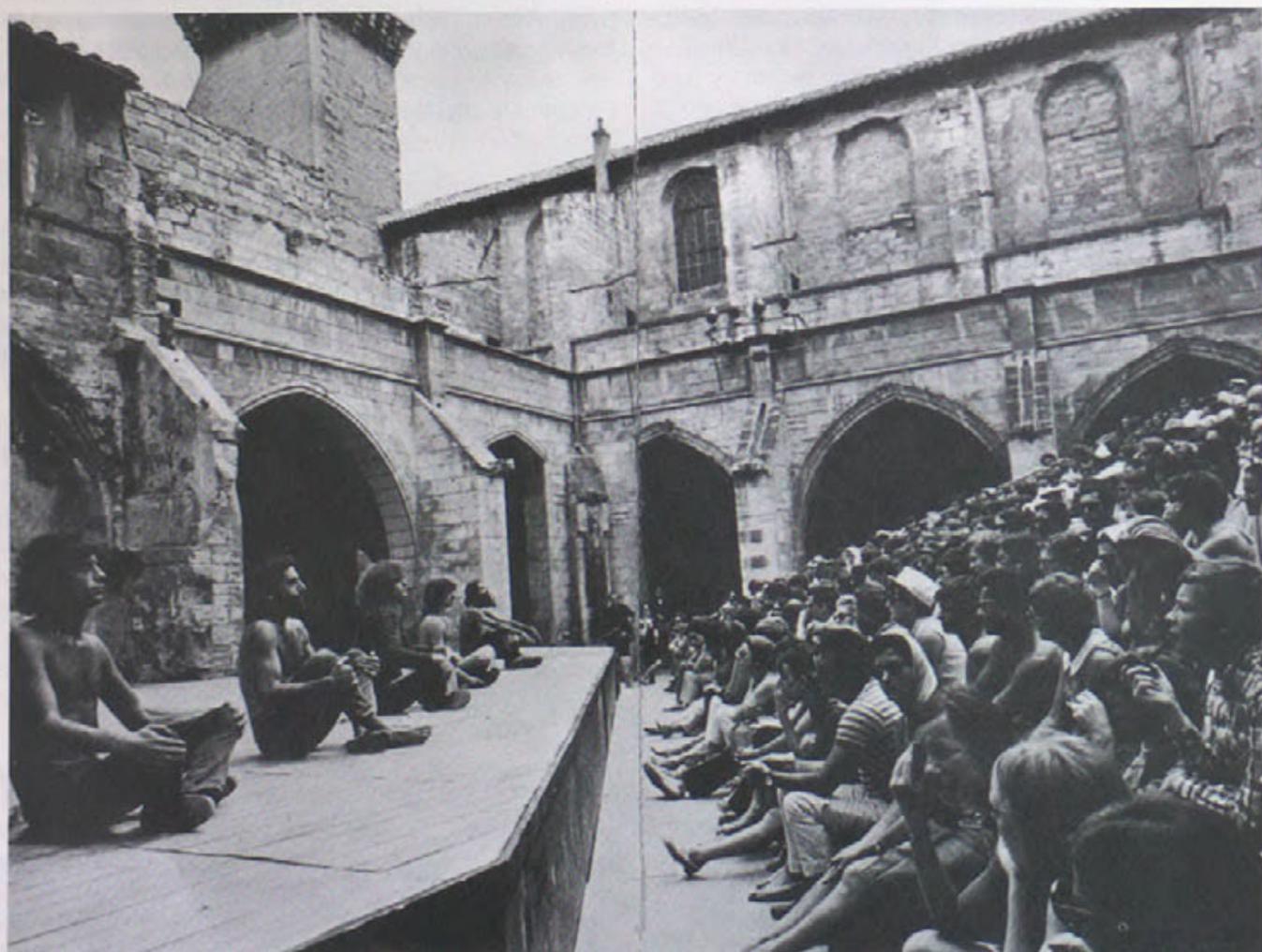
G.B.: Wie strukturiert sich ein solcher "Direct Action Workshop" inhaltlich und methodisch?

C.A.: Das zumeist einwöchige Programm startet mit einem körperlichen Kennenlernen, das mir gleichzeitig die Gelegenheit gibt, sowohl die physischen Möglichkeiten der Gruppe einzuschätzen als auch einige technische Elemente, die Körpersprache betreffend, zu vermitteln.

Die Arbeit wird mit Gesprächen über den Alltag der Gruppenmitglieder fortgesetzt. Daraus ergeben sich meist sehr schnell weit ausufernde politische Diskussionen, die später in einzelnen Sätzen zusammengefaßt werden sollen. Neben der dadurch zwangsläufig entstehenden thematischen Fokussierung, tritt außerdem ein starke Selektion der Gesprächsthemen ein, welche schnell zu einigen sogenannten "burning questions" führt. Die Aufgabe jedes einzelnen ist es dann, in Vorbereitung auf das darauffolgende meeting aus diesem Material Spielideen zu entwickeln.

Diese Ideen werden dann mittels Improvisationen auf ihre Spielbarkeit hin überprüft. Auch wenn in diesem Stadium scheinbar viel verworfen wird, so entstehen doch hierbei bereits die ersten strukturellen Elemente der späteren Stückfassung. Übrigens wird ab dieser Phase der Gruppenarbeit das jeweils im Mittelpunkt stehende Problem nur noch als Gegenstand dramatischer Darstellung akzeptiert und nicht mehr weiter als real vorhandene Größe besprochen. Ziel dessen ist es nämlich, den Blick der Darsteller freizumachen von bereits





Diese Fotos, sowie die Fotos auf Seite 19 unten stammen aus dem Buch "The Living Theatre". Paradise Now, Bern 1968, (d. Red.)

alltäglich gewordenen Sichtweisen auf die jeweiligen "burning questions". Die damit verbundene Verfremdung des Gegenstands schafft nicht nur den Weg zum kreativen Umgang mit diesem, sondern auch die entsprechende Haltung der Darsteller, ihn als eine künstliche Größe, also als **Bühnengeschehen**, nicht als Wirklichkeit an die Zuschauer zu vermitteln.



In den folgenden Tagen wird nicht selten in kleineren Gruppen an verschiedenen Teilen des Stücks gearbeitet. Ich lege dabei keinen Wert auf die Angleichung der unterschiedlichen Spielweisen der einzelnen Subgruppen, da gerade in diesem Punkt eine Möglichkeit besteht, die Vielfältigkeit der Sichtweisen auf ein und dasselbe Thema zu verdeutlichen.

In einem letzten Schritt werden die Einzelteile des Stücks zusammengeführt. Auf-, Ab- und Übergänge geschaffen und der sich in den Improvisationen etablierte Text fixiert. Sehr oft ergibt es sich dabei, daß die Gruppe das Geschehen in Chorus und Einzelrollen aufteilen will, eine Variante mit der die Beteiligten einerseits die Artikulation einer sich im Verlaufe der Zusammenarbeit herausgebildeten kollektiven Meinung, andererseits aber auch die Verbalisierung individueller Sichtweisen gesichert sehen.

Letztendlich entscheidet die Gruppe, wo und vor wem gespielt werden soll. Da jedoch die meisten Stücke thematisch sehr eng mit der alltäglichen Umgebung der Beteiligten verbunden ist, wollen die Darsteller ihr Arbeitsergebnis oft auch wieder in diese Umgebung zurückbringen, d.h. an Straßen, in Fußgängerzonen, Passagen der Gebiete spielen, wo die in einem Netz von Künstlichkeit eingefangene Wirklichkeit dazu beitragen kann, als solche mit all ihren Möglichkeiten erkannt zu werden.

G.B.: Ich bedanke mich für das Gespräch.

Anschrift des Verfassers: Dr. Gerd Bräuer, c/o University of Oregon, Department of Germanic Languages and Literatures, College of Arts and Sciences, EUGENE, OR 97403-1233

Dorothee Zapke

Auf der Suche - Theater in Paris

Mnouchkines "Theatre du Soleil", Brook in seinem Belle Epoque-Theater "Bouffe du Nord", Lepage kräftig dabei, in Brooks Fußstapfen zu treten, Roy Hart, Jacques Lecoq - genug der Berühmtheiten, Grund genug, sich in Paris ein Jahr lang umzuschauen und in die Theaterszene einzutauchen.

In Paris gibt es hauptsächlich nur freie Theatergruppen, die wenigsten sind subventioniert, feste Ensemble sind die Ausnahme. Für jede Inszenierung wird eine neue künstlerische Equipe angeheuert und der Kampf ist groß. Die staatlichen Theater wie die "Comedie Francaise", l'Odeon" und das "Chaillot" bieten klassisch-verstaubte Inszenierungen, hauptsächlich Shakespeare, Moliere, Tschechow und Goldoni, bei den etwas wagemutigeren steht häufiger auch mal Ionesco auf dem Spielplan. Experimente versuchen die Theater in den Vorstädten Bobigny, Vitry oder Nanterre wo Patrice Chereau (häufig als französischer Peter Stein vorgestellt) seit sechs Jahren sein eigenes Theater mit einer angegliederten Theaterschule leitet. Das wichtigste Theaterereignis ist das alljährlich stattfindende "Festival d'Automne". Dieses Herbsttreffen hat eine lange Tradition und es gibt keine wichtige Truppe, die nicht ihre neueste Produktion vorstellt.

Im Kulturtempel "Centre Pompidou" lernte ich im Herbst die eigentümliche Regiearbeit Robert Lepages kennen. Lepage gilt als neue Größe im Umkreis von Peter Brook, Peter Stein und Patrice Chereau. Sein jüngstes Theaterprojekt: ein Marathon aus drei Shakespearestücken - gespielt von nur zehn Schauspielern.

"Macbeth", "Coriolan" und "Der Sturm" zeigt der Minimalist in drei zweieinhalbstündigen Vorführungen, jeweils ohne Pause, die Bühnenbilder stets aus gemeinsamen Grundformen und Bauteilen bestehend. So wird der zweistöckige Steg aus "Macbeth" bei "Coriolan" zu einer glatten Wand mit einem großen Fenster in der Mitte, hinter dem das Geschehen nun immer nur in Ausschnitten zu sehen ist. Beim Sturm beginnen die Schauspieler damit, in einem kalten Raum um zwei Tische herum sitzend das Stück zu lesen.

Allmählich wird dann durch winzige Gesten und Veränderungen ein Spiel daraus, eine eigene Welt entsteht, das Stück endet in feierlichen Renaissance-Kostümen. Für 1993 ist eine Europareise geplant mit Gastspielen im Frankfurter "Theater am Turm".

Peter Brook

Mitten im tiefsten Arbeiterviertel des 10. Arrondissement, kurz hinter dem Gare du Nord hat sich Peter Brook seine Bühne geschaffen: ein heruntergekommenes Belle Epoque-Theater mit abblätternder Farbe und Schimmel an den Wänden - ohne Bühne, nur mit einer Halbkreisarena, die den Zuschauer mit einbezieht. Hier, im "Bouffe du Nord" hat sich Brook nach der legendären "Carmen"-Verfilmung gerade ein zweites Mal auf eine Oper eingelassen. Pünktlich zum "Festival d'Automne"

inszenierte er das von Debussy vertonte symbolistische Maeterlinck-Drama "Pelleas et Melisande".

Interessant ist die musikalische Umsetzung der "Impressions de Pelleas": das Orchester wird ersetzt durch eine erheblich geraffte und für zwei Flügel arrangierte Partitur, die auf Schlichtheit und Transparenz zielt. Zwei Pianisten spielen, der eine auf der Bühne am Flügel, der zweite in einem Nebenraum - nicht sichtbar.

Dadurch bekommt die Szenerie einen sphärischen Charakter, unterstützt durch Lichtspiegelungen, die durch zwei auf der Bühne eingelassene Wasserbecken entstehen.

Mit einfachen Mittel erzeugt Brook Spannung sowie Konzentration auf die psychischen Vorgänge der Hauptpersonen.

Ariane Mnouchkine

In einer alten Munitionsmanufaktur, der "Cartoucherie", mitten im Stadtwald von Vincennes hat sich Ariane Mnouchkine mit ihrem "Theatre du Soleil" niedergelassen. Vier Stunden muß man in einer alten Holzhütte bei Tee und Keksen warten, will man eine Karte ergattern. Dann bekommt man sie aber auch höchstpersönlich von ihr selbst überreicht, denn Mnouchkine fungiert neben ihrer Tätigkeit als Regisseurin auch als Platzverteilin, Anweiserin und Bedienung. Keine Spur von Arroganz - sie schüttelt auch Hände. Der Schauplatz: ein großer Platz vor niedrigen sandfarbenen Mauern unter einem riesigen Segeltuch, rechts, inmitten unzähliger orientalischer Instrumente der Musiker Jean-Jaques Lemetre.

Ich komme gerade rechtzeitig zu einer der letzten Aufführungen des vierteiligen Atriden-Dramas, ein gewaltiges Spektakel, zehnstündig - faszinierend bunt und dennoch so gewichtig. Für die Theaterwelt gibt es momentan nichts Geglückteres und trotzdem: das "Theatre du Soleil" ist kein reiches Theater. Mnouchkine ist strikt dagegen, sich staatlichen Institutionen unterzuordnen. Schön und einzigartig sind auch die Pausen. Dann trifft man Ensemble und Regisseurin bei einem Glas Wein oder schaut den Schauspielern beim Umschminken zu, denn die Umkleideräume sind nur durch Glas vom Publikum getrennt.

Workshops und Theaterprojekte

Rue Eugene Sue. Ein kleines Büro, leuchtendblau gestrichen, mitten im 18. Arrondissement. Hier wohnen mehr Araber als Franzosen. "Theatre de l'Opprime" steht an der Tür. Weltzentrum des "Theaters der Unterdrückten" von Augusto Boal. Boal, wieder zurück in Brasilien, kommt drei- bis viermal im Jahr nach Paris, um Workshops zu geben. In der Zwischenzeit bemühen sich Fabienne Brugel und ihre Truppe, den Begründer dieser Theaterform würdig zu vertreten. Sie bieten verschiedene Kurse in den Bereichen "Forum"- "Statuen"- und "Unsichtbares Theater" an, in denen hauptsächlich Übungen zu Sensorik, Entmechanisierung des Körpers und Aufbau von Emotionen erprobt werden. Nebenbei wird ein wöchentliches regelmäßiges Training angeboten, bei dem Interessierte sensibilisiert werden für den Einsatz des "Unsichtbaren Theaters" auf der Straße.

Augusto Boal beschäftigt sich in Paris ausschließlich mit dem Themengebiet "Theater und Therapie", die drei von ihm geleiteten einwöchigen Workshops richten sich bevorzugt an Sozialarbeiter und konzentrieren sich auf Unterdrückungen im persönlichen Bereich.

Ganz anders meine Erfahrungen mit dem "Theatre du Corbeau blanc", dem "Weißen Raben", eine Theater-schule, die in Paris und München verwaltet wird, deren Kurse aber entweder in einem alten Schloß, in einer verkommenen Fabrik in Zentralfrankreich oder in den Räumen des "Chaudron-Theaters" in der Cartoucherie stattfinden.

In dieser Schule habe ich die Möglichkeit gefunden, fundamental an Themen wie "Groteske", "Neutralität" und "Absurdität" zu arbeiten und zwar mit Hilfe intensiver Beschäftigung am Körperausdruck und weitgehend ohne Text. Man begibt sich auf die Suche nach Metamorphosen, findet Personen die in einem schlummern, Geschichten entstehen, werden erfahren, verstanden, gespielt und letztendlich durch Musik wieder verfremdet.

Eine Wohltat im Dschungel der Pariser Theaterschulen, die sich zu 80% auf die Ausbildung von Filmschauspielern spezialisiert haben.

Berühmte Schulen wie "L'Ecole Florent", "Jack Garfein" oder "Raymond Girard" haben zwar Schauspieler wie Belmondo und Claude Brasseur hervorgebracht, allerdings muß man bei einem monatlichen Beitrag von 3000 FF (ca. 1000 DM) zuzüglich 200 DM Einschreibegebühr erstmal "Misanthrope" von Moliere oder "Richard III" von Shakespeare vorsprechen.

Mein zweites Erfahrungszentrum fand ich im "Atelier 102". Dort arbeitet Enrique Pardo, ein Mitglied der originalen Roy Hart-Truppe, mit mythischen Themen (Aphrodite, Hermes, Pan...), die mit Hilfe freier Improvisationen und dem Prinzip Vorbild-Nachahmung in phantasievolle Tanztheaterchoreographien umgesetzt werden. Dabei werden Texte mit in das Geschehen einbezogen, deren vordergründige Bedeutung sich immer mehr durch körperliche und stimmliche Verfremdung verliert, man auf nie erahnte Neuinterpretationen stößt.

Interessant ist die Arbeit mit Texten in verschiedenen Sprachen. So wird mein lieblich dahingehauchter Text über das Glück zum zuckenden Hexentanz: die von der Gruppe als hart und zischend empfundene deutsche Sprache bringt getanzte Wahrheiten an den Tag (?) - und auch Klischees, denn wenn Sonia, die Spanierin, an der Reihe ist, tanzen alle Flamenco...

Alles in allem: ein interessantes Theaterjahr.

Anschrift der Verfasserin: Linzer Str. 3, W-3000 Hannover

Bestandsverzeichnis des Lehrstück-Archivs Hannover

Hannover 1987, 34 Seiten, 4, - DM, ISBN 3-927081-01-9

Bestellungen im Buchladen oder an:

Arbeitsstelle für Theaterpädagogik, Florian Vaßen, Seminar für deutsche Literatur und Sprache, Universität Hannover, Welfengarten 1, W-3000 Hannover

Ulrike Neige

Über die Erzeugung von Nähe in der Fremde - Theaterarbeit in Nordirland

Während meines zweijährigen Auslandsaufenthalts als Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes in Nordirland machte ich eine berufsbegleitende Fortbildung in "Dramatherapy" an der University of Ulster. An dieser Fortbildung nahmen hauptsächlich Menschen aus sozialen Berufen teil. Im ersten Teil der Fortbildung lernten wir verschiedene Methoden, wie z.B. Bo-als Theater der Unterdrückten, das Play-Back-Theater und Elemente des Psychodramas kennen. In der zweiten Hälfte der Fortbildung ging es um die Anwendung der erlernten Methoden. Jeweils zusammen mit einem Partner leiteten wir als Praktikum eine Gruppe. Den Verlauf dieser Gruppe besprachen und begleiteten wir in der Ausbildungsgruppe.



Zusammen mit Theresa leitete ich eine Frauengruppe im Creggan-Day-Centre in Derry. Diese Gruppe traf sich für einen Zeitraum von zehn Wochen jeweils Donnerstags morgens für zwei Stunden. Ziel der Gruppe war es, den Frauen Freude an Bewegung und im Spiel zu vermitteln, sie zu einer Reflektion ihrer Lebenssituation anzuregen und einen persönlichen Wachstumsprozeß zu erreichen.

Der folgende Artikel gibt zunächst eine Einführung in "das Fremde" in Nordirland, um dann den Verlauf und die Entwicklung der Praktikumsgruppe zu schildern und zu reflektieren:

In Nordirland offenbart sich für Eingeweihte im Gebrauch des Namens der Kleinstadt an der Mündung des River Foyle die politische Gesinnung: Unionisten und Protestanten sprechen von Londonderry, Republikaner und Katholiken von Derry, und wer keine Stellung beziehen möchte, redet von "stroke-city". Die Stadt selbst besteht aus zwei Hälften, die vom River Foyle getrennt und durch zwei Brücken verbunden werden. Auf der einen

Seite leben die Protestanten in der sogenannten "Water-side", auf der anderen, hügeligen Seite die Katholiken. Der Weg zur Theatergruppe führt uns auf die katholische Seite, vorbei an der "Bogside", dem traditionell widerständigen Stadtteil, in das sich keine Soldaten der britischen Armee, die sonst zum Stadtbild gehören, hineintrauen. Wir fahren vorbei an dem nationalen Denkmal mit der Aufschrift "You are now entering Free Derry" und werden im Stadtteil Creggan auf einer Tafel in irischer Sprache mit "Failte go dti an Creagan" begrüßt. Creggan ist ein trostloser Stadtteil mit riesenlangen Reihen gleich aussehender kleiner Häuser, die als Sozialwohnungen an Bedürftige vergeben werden. Die sozialen Probleme sind immens: Arbeitslosigkeit, soziale Orientierungslosigkeit, Kinderreichtum, Armut, Drogen, Kriminalität. In einigen Familien sind die Männer in der dritten oder vierten Generation arbeitslos. Andere Familien haben schwere Schicksalsschläge in den bürgerkriegsähnlichen Unruhen erlitten. Das Creggan-Day-Centre, bei dem es sich um eine staatliche soziale Einrichtung mit den Schwerpunkten Freizeitgestaltung und Konfliktberatung handelt, liegt gut geschützt hinter einem großen Stacheldrahtzaun. Das Gebäude selbst macht einen freundlichen modernen Eindruck.



Die Gruppe

In der Gruppe sind neun Frauen. Alle Teilnehmerinnen haben schon vorher Kontakt zum Creggan-Day-Centre gehabt. Sechs der Frauen kennen sich, weil ihre Kinder in der Kindergruppe im Centre waren. Drei Teilnehmerinnen haben zuvor an einer Gruppe für Menschen mit psychischen Problemen teilgenommen. Die Frauen sind von den Sozialarbeiterinnen des Centres auf die Gruppe hingewiesen worden. Die Gruppe ist ihnen als Treffen angekündigt worden, wo Frauen mit viel Spaß und Bewegung an sich selbst arbeiten werden. Für die meisten Teilnehmerinnen, die in die Gruppe kommen, ist die Ankündigung jedoch nebensächlich. Sie sehen in der Gruppe eine willkommene Gelegenheit, dem Alltagstrott zu entinnen. Das Alter der Frauen liegt zwischen 20 und 50 Jahren.

Der Gruppenverlauf

Der Verlauf der Gruppe läßt sich in fünf Phasen untergliedern:

1. Kennenlernphase (Sitzung 1,2)

Da Theresa und ich keine der Teilnehmerinnen kennen, beginnen wir mit einem Namens- und einem Vorstellungsspiel. Paarweise sollen die Frauen austauschen, was wichtig ist, über sie zu wissen, um dann die Partnerin in einer improvisierten Fernsehsendung "Frauen in Nordirland" vorzustellen. Viele Teilnehmerinnen geraten in Panik, als sie von der Fernsehsendung hören, da sie annehmen, das Fernsehen käme tatsächlich. Theresa und ich erkennen, daß Aufgaben sehr präzise gestellt werden müssen. Diese Erfahrung machen wir auch bei der Anleitung von Bewegungsübungen. Es ist nicht möglich, Bewegungsimprovisationen durchzuführen. Die Frauen sind es gewohnt, präzise gesagt zu bekommen, was sie zu tun haben. Übungen müssen klar und einfach strukturiert sein. Einige Frauen sind so angespannt und nervös, daß es ihnen unmöglich ist, sich auf Entspannungs- oder Meditationsübungen einzulassen. Einige Frauen haben Schwierigkeiten, sich auf die Aufgabenstellungen zu konzentrieren, eine Frau ist zu schüchtern und unsicher, um vor der ganzen Gruppe zu sprechen. Die Atmosphäre in der Gruppe ist angespannt. Obwohl die meisten Teilnehmerinnen sich schon länger kennen und einige sogar befreundet sind, tendieren sie dazu, Privates aus der Gruppe auszuklammern. Die meisten Frauen sind sehr um ihre Privatsphäre besorgt und blocken erfolgreich alle Versuche ab, diese Abgrenzung zu überschreiten..

2. Anwärmphase (Sitzung 3,4)

Eine wichtige Rolle in dieser Phase haben einfache lustige Bewegungsspiele, die als "Eisbrecher" fungieren und die Frauen dazu bringen, gewohnte Bewegungsbahnen zu verlassen. In dieser Phase gelingt es, das vorher vorhandene Mißtrauen abzubauen. In einer Übung werden die Frauen aufgefordert, den Raum zu erkunden und einen Platz im Raum zu finden, wo sie sich gerne aufhalten und einen, wo sie sich ungerne aufhalten. Diese Eindrücke teilen sie einer Partnerin mit. Danach suchen sie sich einen Gegenstand im Raum aus und stellen ihn der Gruppe vor. Diese Übung schafft vielfältige Anknüpfungspunkte für einen privaten Austausch. Die folgenden Rollenspiele zu alltäglichen Situationen, wie z.B. die Reklamation eines Kleidungsstückes im Kaufhaus, Konflikte bei der Hausaufgabenbetreuung oder einer Szene im Wohnungsamt lassen erste schüchterne Spielversuche entstehen. Auf besonderes Interesse stößt die Szene im Wohnungsamt. Immer wieder wird die Szene durchgespielt, wie der Sachbearbeiter im Wohnungsamt davon überzeugt werden könnte, daß die Fenster dringend repariert werden müssen. Dabei kommt es wie bei Boals Forumtheater zu einem Auswechseln der Protagonistinnen. Einer Frau macht es besondere Freude, die Rolle des unnachgiebigen Sachbearbeiters zu spielen. Eine Teilnehmerin ist in der Rolle der Bittstellerin den Tränen nahe, als sie sich nicht mehr zu helfen weiß, eine andere Frau fängt an zu brüllen, eine andere wird handgreiflich gegen den Sachbearbeiter. Die Szene setzt bei den Teilnehmerinnen eine ungeheure Wut und Aggression

über ungerechte Behandlungen durch Behörden frei. In Gesprächen und weiteren Szenen zeigt sich, daß der tägliche Kampf mit den Behörden ein großer, erdrückender Bestandteil im Leben der Frauen ist, der Gefühle der Hilflosigkeit und der Frustration entstehen läßt.

3. Verstärkungsphase (Sitzung 5,6)

Nach der Dominanz negativer Gefühle in der Anwärmphase legen Theresa und ich in dieser Phase den Schwerpunkt auf die Verstärkung positiver Gefühle. Eine Überraschung erlebe ich beim Anleiten eines griechischen Kreistanzes. Da ich vorher noch nie einen Volkstanz angeleitet habe, bin ich unsicher und mache Fehler. Eine sonst eher unsichere Frau entpuppt sich als Tanzexpertin und übernimmt souverän die Anleitung. Nach dem Tanz ergibt sich ein begeisterter, emotionaler Austausch über die Bedeutung des irischen Volkstanzes für das Leben der Teilnehmerinnen. Das Leuchten in den Augen vieler Frauen ist für mich ein Zeichen, daß der Tanz sie das Grau des Alltags vergessen macht. Ein Verkleidungsspiel, in dem es die Aufgabe ist, die Partnerin zu verkleiden und der Gruppe vorzustellen, läßt bei einigen Frauen lange verschüttete Wunschträume wieder aufleben. Eine Teilnehmerin kleidet ihre Partnerin als Sekretärinentyp. Bei der Vorstellung erinnert sie sich, daß sie einen ihr sicheren Platz auf der Sekretärinnenschule absagen mußte, als sie schwanger wurde und heiraten mußte.

4. Intensivphase (Sitzung 7,8)

Die Entwicklung in der Gruppe ist bemerkenswert. Die anfänglich sehr kühle Atmosphäre ist einem herzlichen Umgangston gewichen. Die Frauen sind viel lockerer und auch konzentrierter als am Anfang. Jetzt ist es sogar möglich, kompliziertere Bewegungsspiele und kleine Improvisationen durchzuführen. In dieser Situation lösen Standbilder zum Thema Freude und Ärger Erinnerungen aus, die wir mit der Methode des Play-Back-Theaters aufarbeiten. Hier haben die Frauen die Möglichkeit, ihre erinnerte Geschichte als Szene vorgespielt zu bekommen. Die Erzählerin selbst wählt, wie die Rollen besetzt werden sollen. Eine Szene zum Thema Streit in der Familie setzt einen intensiven Auseinandersetzungsprozeß zum Thema Familie und insbesondere über Beziehungen zu Männern in Gang. Eine andere Szene über ein traumatisches Erlebnis bei der Geburt eines Kindes wird von einer Teilnehmerin eingebracht, die in dieser Situation das erste Mal zusammenhängend vor der Gruppe spricht. Als Protagonistin für die Szene wählt sie mich, obwohl ich die Einzige in der Gruppe bin, die keine Kinder hat. Bei ihrer Wahl spielt sicher eine Rolle, daß sie sich als Außenseiterin mit mir als Ausländerin identifizieren kann. In dieser Phase erreichen die Auseinandersetzungen in der Gruppe einen so hohen Grad an Tiefe und Vertraulichkeit, daß die zehnwöchige Konzeption des Kurses gesprengt zu werden droht. Als Leiterinnen sind wir gefordert, Grenzen zu setzen. Überwältigend ist das uns und der Gruppe entgegengebrachte Vertrauen.

5. Abschied (Sitzung 9,10)

Diese Phase ist von dem Gedanken des Abschiedes geprägt. Angefangene Gruppenprozesse werden zu Ende

geführt, aber keine erneuten Auseinandersetzungen begonnen. Wir fordern die Frauen auf, darüber nachzudenken, wie sie sich nach Abschluß der Gruppe weiterhin unterstützen können. Eine Übung besteht darin, für eine andere Frau eine Ermutigungskarte zu gestalten. Diese Karte besteht aus einem Bild und einem aufmunternden Spruch. Die Liebe und Sorgfalt mit der die Frauen die Karten gestalten, spiegelt ihre Einstellung zur Gruppe wieder. Der Rest der Zeit gilt der Vorbereitung einer Abschiedsparty. Es wird ein schönes Fest mit einer Überraschung: Jede Frau hat sowohl für Theresa als auch für mich ein kleines persönliches Geschenk mitgebracht.

Die Leitung der Gruppe in einer fremden Sprache bedeutete eine große Herausforderung für mich. Am Anfang war es schwer für mich, den informellen Gesprächen der Teilnehmerinnen zu folgen, da ich mich in den lokalen Dialekt einhören mußte. Ich lernte, daß man sich in Derry mit "yes" begrüßt, daß Kinder im lokalen Sprachgebrauch "wanas" heißen und das Sozialamt als "bru" bezeichnet wird. Aufgrund dieser anfänglichen Verständigungsschwierigkeiten war es mir nicht möglich, eine aktive Rolle in der Anknüpfung von sozialen Kontakten zu übernehmen. Daher entwickelte es sich zunächst, daß Theresa als soziale Integrationsfigur in der Gruppe fungierte, während meine Aufgabe eher darin bestand, die richtige Methode und Übung zum richtigen Zeitpunkt auszuwählen. Darüber hinaus fungierte ich als wichtige Integrationsfigur für Außenseiter. Durch den Kontakt zu mir fanden sie ein Bindeglied zur Gruppe. Die Fremdheit, die zunächst zwischen der Gruppe und mir aufgrund von Sprachschwierigkeiten bestand, wich einer gegenseitigen Annäherung. Die Gruppe entwickelte zunehmend eine Neugier an meiner Person und an der für sie fremden Kultur. Die sich entwickelnde Annäherung verlief eingebunden in den Integrationsprozeß der Gruppenarbeit. Ein gegenseitiger Prozeß - die Erzeugung von Nähe in der Fremde

Anschrift der Verfasserin: Plathner Str.7, W-3000 Hannover 1

Ingrid Dormien Koudela

Das TheaterSPIEL bei Brecht

Der Ausgangspunkt meiner Lehrstückarbeit war nicht das Werk Bertolt Brechts sondern meine jahrelange Beschäftigung mit dem Forschungsgebiet der Theaterpädagogik an der Universität Sao Paulo. Meine Doktorarbeit über das Lehrstück "A Peca Didatica de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem" (Das Lehrstück Bertolt Brechts: a learning play) welche 1988 an der "Escola de Comunicacoes e Artes" (Universität Sao Paulo) vorgestellt wurde, ist eine theoretische Untersuchung aus praktischem Interesse. Anlaß und Anstoß waren zunächst Fragen des Lernens durch Theater, insbesondere die Diskussion um das Lehrstück und seine aktuelle Verwendbarkeit in der Theaterpädagogik. "(...) the best english equivalent I can find is learning play" (Brecht, Links Review, 1936)

Spielen und Lernen

Das Prinzip als solches kann bis zu Platon und Aristoteles zurückgeführt werden, welche dem "ludus" eine zentrale Rolle in der Erziehung beimessen. Heute findet sich jedoch eine große Kluft in der pädagogischen Praxis zwischen dem Spielen und Lernen. Das Spielen findet in seinen verschiedenen Formen in der Schule kaum statt. Lernen und spielen werden als sich gegenseitig ausschließende Faktoren angesehen. Gerade die Aktion des Spielens stellt aber eines der wichtigsten Mittel des Lernverfahrens dar und bietet Lösung pädagogischer Probleme.

Eine Möglichkeit zur Erklärung weshalb die Dramaturgie des Lehrstücks so lange einen zweitrangigen Platz eingenommen hat, liegt wahrscheinlich in dem Mißverständnis, daß sein Potential als "Spielfeld" gering ist. In meiner Doktorarbeit habe ich den Versuch unternommen, das theaterpädagogische Konzept bei Brecht herauszuarbeiten, auf der Suche nach einer Methode, vermittelt durch das Theaterspiel.

Theaterspiel und Theaterästhetik bei Brecht

Der Begriff "Theaterspiel" hat eine Schlüsselrolle in der Theaterästhetik Brechts:

"An Hand der Vorstellung des "Theaterspiels" kann man dem epischen Theater vielleicht am unbefangenen nahekommen" (Benjamin, 19).

Obgleich der Begriff "Theaterspiel" im Zusammenhang mit Brecht und darüber hinaus vielfältig benutzt wird, ist er doch in seiner ganzen ästhetischen und sozialen Wirkungsbreite kaum systematisch untersucht worden. Ich gehe von dem Standpunkt aus, daß durch diesen Begriff die Bereiche ästhetische Erfahrung und Realitätsbezug theoretisch-praktisch aufeinander bezogen werden können. Die Untersuchung des Theaterspiels bei Brecht stellt sich damit als Teiluntersuchung eines Problemzusammenhangs dar und eröffnet zugleich neue Fragestellungen, die über Brecht hinausgehen. Der Versuch, ein theaterpädagogisches Verfahren von Brecht ausgehend aufzubauen, geht von der Fragestellung aus, inwiefern das Theaterspiel spezifische Lernziele erreichen kann, welche dem Theater als Ausdruckssprache eigen sind.

"Für das zeitgenössische Amateurtheater (der Arbeiter, Studenten, und Kinderschauspieler) macht sich die Befreiung von dem Zwang, Hypnose auszuüben, besonders günstig bemerkbar. Es wird denkbar, Grenzen zu ziehen, zwischen dem Spiel von Amateuren und Berufsschauspielern, ohne daß eine der Grundfunktionen des Theaterspielens aufgegeben werden muß". (Brecht, 15/304)

Das Theater als eine besondere Form der öffentlichen Äußerung hat einen spezifischen Gestus, der offengelegt oder verschleiert werden kann, und zwar durch die Deklaration des Theaters als Theater. Die "hypnotischen Felder" des alten Illusionstheaters suggerieren mit dem Aufgehen des Vorhangs eine "wirkliche" Welt der Handlungen und der Leidenschaften.

"Die Fähigkeit der restlosen Verwandlung gilt gerade als das Kennzeichen der Begabung des Schauspielers; mißglückt sie, dann ist alles mißglückt. Sie mißglückt

den Kindern, wenn sie Theater spielen, und den Laien. Etwas Unechtes haftet sogleich dem Spiel an. Der Unterschied zwischen Theater und Wirklichkeit tritt schmerzhaft scharf hervor". (Brecht, 15/387)

Demgegenüber steht bei Brecht die Forderung nach der Offenheit und Einsehbarkeit des Theaterspielens. Das Prinzip des Spiels betont Brecht auch in dem Gedicht "Reinigung des Theaters von Illusionen":

"In der natürlichen Scham der Kinder

Die Verstellung ablehnen beim Theaterspiel

Und im Unwillen der Arbeiter

Sich wild zu gebärden, wenn sie

Die Welt zeigen wollen, wie sie ist

Damit wir sie verändern können

Kommt zum Ausdruck, daß es unter der Würde des Menschen ist

Zu täuschen." (9/777)

Brecht sucht zunächst das Modell seines Theaters in den "natürlichen Vorformen von Kunst, die in der alltäglichen Praxis zu beobachten sind". So findet er in der "Straßenszene" ein "Beispiel allereinfachsten, sozusagen natürlichen epischen Theaters" (16/546). Die Kunst ist im Verhalten der Menschen ausfindig zu machen und hat sich, nach der Forderung Brechts, von dort aus produktiv und prozessual zu entwickeln. Aufgabe der pädagogischen Arbeit ist es, in Brechtscher Diktion, Konkretes und Abstraktes sowie Symbolisches in Form der sozialen Gesten im Blick zu halten und dialektisch zu vermitteln.

Piaget und die Entwicklung des Theaterspiels bei Kindern

Wenn wir dieses Verfahren bis zurück zur Genesis des Theaterspiels bei Kindern verfolgen, kann uns die Entwicklungstheorie Jean Piagets nützlich sein. Die vielleicht wichtigsten Adressaten der Lehrstücke waren, wie die Untertitel bei Brecht zeigen, Kinder und Jugendliche. Die Spielanleitung von Kindern verlangt ein Verständnis für Entwicklungsphasen des Spieles. Die Genesis wird uns zeigen, daß das Theater-Spiel im Zentrum der menschlichen Kreativität steht und als solches einen vorrangigen Platz in jeder Erziehung annehmen sollte. (Piaget) Das Spielen, in dem das dramatische Vorstellungsvermögen hauptsächlich ausgeübt wird, steht in direkter Beziehung zur Entwicklung der Intelligenz. Im zweiten Lebensjahr erscheint ein Komplex von Verhaltensweisen, die daraus bestehen, die "symbolische Funktion" aufzubauen. Fünf Verhaltensweisen erscheinen ungefähr zum selben Zeitpunkt: Imitation; symbolisches Spiel oder Fiktionsspiel; graphische Darstellung; innerliche Vorstellung und Sprache (Piaget). Die Sprache, welche das Kind im Gegensatz zu den anderen Verhaltensweisen schon als kulturelles Produkt vorfindet, erscheint in seiner Entwicklung zum gleichen Zeitpunkt wie die anderen Formen der symbolischen Gedanklichkeit. Die Entwicklung des Vorstellungsvermögens ist der symbolischen Funktion als solcher zur

verdanken und zeichnet die menschliche Intelligenz aus (wenn wir sie mit der des Tieres vergleichen). Ein Beispiel für das symbolische Spiel beim Kleinkind bringe ich in Form eines Gedichtes von Mario Quintana, "Lilli erfindet die Welt":

"Die Lüge?

Die Lüge ist eine Wahrheit, die versäumt hat zu geschehen.

Lügen...

Lilli lebt in einer Welt, wo man so tut als ob. Tun wir so als ob dies ein Flugzeug wäre. Zzzzzzzzzz..... Mit einem mal ist es gelandet und verwandelt sich in eine Eisenbahn. Tuc tuc tuc tuc..... Rein in den Tunnel mit rasender Geschwindigkeit. Aber unter dem Tisch waren die Räuber. Pum! Pum! Pum! Pum! Die gute Eisenbahn ist aus den Schienen gesprungen. Und der gute Held? Bei Gott! Wo ist der gute Held geblieben? Mitten im größten Durcheinander wurde Lilli zu Bett gebracht, mit größter Mühe. Und die Eisenbahn blieb traurig am Boden liegen, und sie tat so, als ob sie in Wirklichkeit eine alte Ölsardine war."

Das affektive Leben des Kindes ist an zwei Polen orientiert: an der materiellen oder sozialen Realität und dem "Ich-Erleben". Einerseits trifft Lilli auf die materielle und soziale Realität, an die sie sich anpassen muß und die ihr ihre Gesetze vorschreibt. Aber die Lüge, die Wahrheit, die versäumt hat zu geschehen, alles das, was in der "Ich-Bezogenheit" aufkommt, die Konflikte, die bewußten und unbewußten Wünsche, Freuden und Erwartungen, sind die andere Seite von Lilli, die Seite die in einer Welt lebt, in der man "so tut als ob". Das symbolische Spiel von Lilli kann noch nicht als "Kunst" oder "Theater" strictu sensu verstanden werden. Aber wie wäre es, wenn wir dieses Spiel unter dem Tisch hervorholen würden und Lilli helfen wollten, ihre Spielpartner zu finden? Das Theaterspiel geht unmerklich aus dem kollektiven symbolischen Spiel hervor. Wenn Lilli den Hans und die Maria trifft, muß eine Anpassung stattfinden. Im Theaterspiel findet weiterhin die Erfüllung der eigenen (subjektiven) Bedürfnisse statt, aber das Kind versucht, Gedachtes und Gefühles der objektiven Realität anzupassen.

Die Ölsardine wird in der Welt, in der man "so tut als ob", in ein Flugzeug und eine Eisenbahn verwandelt. Die Analogie rührt von dem ludischen Charakter des Symbols her. "Viele Dinge sind in einem Ding", heißt es bei Brecht in der Szene "Die sieben Lanzenverwertungen" in dem Lehrstück "Die Horatier und die Kuratier". In den Anfangsstadien des Spiels kümmert sich das Kind nicht darum, ob das Ausdruckssymbol, welches es gebraucht, Ähnlichkeit mit dem inneren Symbol hat. Für Lilli, die "so tut, als ob" dies ein Flugzeug ist, stellen kleine Geräusche mit dem Mund und heftige Bewegungen mit der Ölsardinendose eine befriedigende Analogie her. Wichtig ist das, was dargestellt wird und nicht der Realismus des Ausdruckssymbols. Dies geschieht nicht nur, wenn das Kind den eigenen Körper als Ausdruckssprache benutzt, sondern auch wenn jene Objekte als analogische Elemente gebraucht werden.

Die Entwicklung des Spieles zeigt, daß das Symbol in Richtung eines immer stärkeren Realismus wächst. Die Ausarbeitung des Symbols im Spielprozeß wird begleitet und gekennzeichnet durch die Sozialisation. Anfangs, wenn Kinder zusammen spielen, findet keine innere Transformation in der Struktur der Symbole statt. Zwischen dem vierten und dem siebten Lebensjahr beginnt eine Differenzierung und Anpassung der Rollen im Spiel. Die Organisation des Szenen im Spiel und die Sequenzen der Gedanken im Dialog offenbaren diese Entwicklung. Das Symbol verliert den Charakter der Ich-Bezogenheit und nähert sich der Anpassung, bis zu einer einfachen, imitativen Darstellung der Realität. Mittels der Kooperation mit und den Wechselbeziehungen zu den Spielpartnern verwandelt sich der individuelle (Ich-bezogene) Symbolismus in eine objektive Imitation der Realität.

Piaget definiert vier verschiedene Spielphasen, welche die genetische Entwicklung ausmachen: (1) jeux d'exercice oder praktische Spiele, welche rein sensorisch sind und in denen die symbolische Funktion noch nicht gegenwärtig ist/oder erst konkret-körperlich erscheint, (2) symbolisches Spiel oder Fiktionsspiel, (3) geregeltes Spiel, welches zwischen dem siebten/achten Lebensjahr beginnt und sich bis zum Erwachsensein weiterentwickelt, (4) jeux de construction, welche nicht eine Phase in der genetischen Entwicklung ausmacht, sondern eine Schnittstelle oder ein Spannungsfeld einnehmen - "eine Position auf halbem Wege zwischen dem Spiel und der intelligenten Arbeit oder zwischen Spiel und Imitation."

Die Entwicklung des Spiels beim Kind bezeugt, " (...) daß das symbolische Spiel nicht seine entgültige Form der schöpferischen Einbildungskraft erreicht, wenn es nicht in das gesamte Denkvermögen untergebracht wird. Der Angleichungsfunktion (assimilation) entsprungen, welche einer der Aspekte der ursprünglichen Intelligenz ist, entwickelt der Symbolismus diese Angleichung zuerst in einer egozentrischen Richtung; mit dem doppelten Fortschritt einer Verinnerlichung des Symbols in Richtung einer repräsentativen Konstruktion und einer Auswirkung des konzeptuellen Denkens wird die symbolische Angleichung in das Denkvermögen wieder eingeführt, in Form der schöpferischen Einbildungskraft (Piaget).

Die symbolische Angleichung (Spiel) ist demnach Quelle der schöpferischen Einbildungskraft, im Gegensatz zu der Anpassung (accomodation) an die Wirklichkeit und der experimentellen Logik. Die Errichtungsspiele (jeux de construction) lassen sich als Aktivitäten einer reifen Verhaltensweise erklären: Resultat der Entstehung eines Gleichgewichts zwischen dem Ausdruck der Subjektivität und der Anpassung an die Wirklichkeit.

Traditionsgemäß wird angenommen, daß nur das, was mittels der Sprache ausgedrückt wird, auch gedacht werden kann. Das Denken, die Rationalität, wird auf eine rein sprachliche Ebene reduziert. Suzanne Langer stellt eine Differenzierung auf zwischen der "Diskursform" und der "Präsentationsform". Jeweils dort, wo ein Symbol vorkommt, kann auch eine Erkenntnis stattfinden, und die Einbeziehung der Präsentationsform

ermöglicht die Annahme, daß die Rationalität einen breiteren Raum einnimmt, als traditionsgemäß angenommen wird. Wenn wir davon ausgehen, daß die "symbolische Funktion" einem spontanen Prozeß entspringt, der die menschliche Intelligenz ausmacht (und der niemals unterbrochen werden kann), stellt diese Funktion das Fundament unserer Rationalität dar. Während der Diskursform Vokabular und Syntax vorwegstehen, beansprucht die Präsentationsform keinen kollektiven Ausdruck, welcher einen Lernprozeß voraussetzt. Dem Kleinkind ist die Diskursform anfangs fremd, während das Symbol, welches dem Spielverfahren entspringt, von dem Individuum durch sein eigenes Erleben aufgebaut wird.

Das natürliche Verhalten des Verstandes ist der Glauben. Erst die formellen Operationen lassen den Unterschied zwischen Verstand und spontanem Glauben entstehen. Spielend glaubt das Kind nicht wirklich an das, was es spielt. Wenn ein Kind, welches eine Hexe darstellt, oder den bösen Wolf, an die Rolle glaubt, hört das Spiel sofort auf, und es wird womöglich anfangen zu weinen. Kinder machen sehr früh einen Unterschied zwischen Phantasie und Realität. Im Gegensatz zu der Diskursform geht das ludische Symbol in Richtung der Fiktion und nicht des Glaubens. Ich bringe nochmals ein Beispiel in Form eines Gedichts von Brecht, "Zu einer japanischen Zeichnung ein Puppenspiel darstellend, das Kinder Kindern vorführen":

Die von Furcht erfaßten Kinder laufen weg. Was haben sie gesehen? Was haben sie dargestellt? Brecht zeigt uns die schrecklichen Bilder nicht. Er sagt uns - dieses Theaterspiel wurde unterbrochen. Die dargestellten Szenen waren so schrecklich, daß die reale Furcht Spiel und Darstellung nicht mehr zuließen. Warum wurde dieses Theaterspiel unterbrochen? Warum haben diese Spieler nicht mehr gespielt? Sie wurden von Gefühlen überwältigt.

"Wehe!

Auf den Tischen stehen die Unmündigen.

spielend

Zeigen sie, was sie gesehen haben

Wie sich der Mensch verhielt zu dem Menschen und ihm

ein Wolf war.

Schon

Muß einer knien vor einem andern (ach, er erreicht nichts!)

Vier bemühen sich, zu zeigen, was sie gesehen haben, nur zwei

Sind geblieben, ihnen zuzusehen, die andern

Sind weggelaufen, von Furcht erfaßt,

Bald

Werden die unseligen Spieler

Ihre Staatsbürgerschaft verloren haben!" (2/543)

Das Theaterspiel ist keine Ausweitung der Realität, sondern eine, der Entwicklungsphase entsprechende, intentionale Konstruktion.

Von einer rein psychologischen Auffassung her ist der spontane Ausdruck des Gefühls auf einer rein spontanen (naturalistischen) Ebene zu verstehen. Im Gegensatz zu psychologischen Ansätzen, stellen die Ausdruckssprachen (Theaterspielen, Malen, Zeichnen, Musik) symbolische Formen dar. Der Begriff "Ausdruck" bedeutet in psychologischer Auffassung, seinen Gefühlen freien Lauf zu lassen - die spontane Reaktion gegenüber einer realen und gegenwärtigen Situation. Sie zeugt von dem physischen und gedanklichen Zustand, in dem wir uns befinden. Demgegenüber bedeutet "Ausdruck", auf ästhetischer Ebene, symbolische Kenntnis, welche über die reale Erfahrung hinaus geht. Die Ausdruckssprache ist eher einem Symbol ähnlich als einem emotionalen Symptom. In diesem Sinne bedeutet sie keine Erweiterung des Lebens, sondern eine neue Aufnahme und Auffassung der Realität. In diesem Sinne kann auch die Entwicklung der symbolischen Funktion, welche in den Ausdruckssprachen gegenwärtig ist, mit wissenschaftlichem Verhalten gleichgestellt werden, als erkenntnistheoretische Kategorie.

Probieren ist ein Ausprobieren

Dem Kind zu helfen, die egozentrische Orientierung zu überwinden, ist die wichtigste Aufgabe des Theaterpädagogen. In diesem Sinne ist das Theaterspiel, wie jeder andere Modus der erzieherischen Intervention, eine Verfahrensweise, welche dem Kind dazu verhelfen soll, Elemente der Realität in einer kontrollierten Situation zu handhaben. Brecht schlägt die Übung einer "nicht depositären Dialektik" (ich gebrauche einen Ausdruck Paulo Freires) vor, anhand derer der Spieler von sich aus lernt und selber herausfindet, bis wohin er mit dem Inhalt fortgeschritten ist, anstatt sich von Anfang an mit dem Ziel des Lehrverfahrens konfrontiert zu sehen. Die Fragen, die gestellt werden können - wie wird dieser Prozeß eingeführt/ wohin zielt er/ wie wird er aufgebaut - sollten vor allem auf die Haltung des Spielleiters bezogen werden "(...) welcher nicht wünscht, eine Idee zu verwirklichen. Seine Aufgabe ist, die Produktivität zu wecken, zu organisieren (...) unter Probieren versteht er nicht das Einpeitschen von vorneherein in seinem Kopf Feststehendem. Er versteht darunter ein Ausprobieren" (Brecht 15/420).

In den Anmerkungen zu dem Stück "Leben des Konfutse" schreibt Brecht, es sei für ein Theater geschrieben, das Kinder als Schauspieler habe (7/2991): "Es kann scheinen, daß man dem hohen Gegenstand nicht gerecht werden kann, wenn man ihn der Darstellung durch Kinder anvertraut. Jedoch kann dem entgegengehalten werden, daß für Kinder nur die höchsten Gegenstände hoch genug sind. Außerdem wird der Darstellung eines solchen Lebens auf dem Theater, auch wenn die besten Schauspieler sie unternehmen, immer eine gewisse Unvollkommenheit anhaften, und der Stückeschreiber kann sehr wohl die Unvollkommenheit einer Darstellung durch Kinder der Unvollkommenheit einer Darstellung durch erwachsene Künstler vorziehen. Der Abstand vom Gegenstand wird bei Kindern größer erscheinen, und er

kann einem geringeren Abstand vorgezogen werden. Feine psychologische Interieurs vermögen Kinder nicht zu geben - ein starker Grund, ihnen die Darstellung einer großen öffentlichen Gestalt anzuvertrauen, die alles selber formuliert hat, was sie für nützliche Informationen hielt. besonders nötig aber ist es, mit profunden Gegenständen heiter zu verfahren und Autoritäten mit freundlichem Wohlwollen zu begrüßen: mögen die kindlichen Darsteller dem großen Lehrer solchen Empfang besorgen!" (7/2991)

In dem Stück entscheidet eine Gruppe von Kindern, die Ball gespielt hatten, nun Schule zu spielen. In diesem Theaterspiel im Theaterspiel will der Älteste den anderen Kindern gute Manieren beim Essen beibringen. Er nimmt die Rolle des großen, sagenhaften Königs Yen ein und seine Spielpartner stellen seine Generäle dar. Der König empfängt seine Generäle sehr gnädig und bietet ihnen als Zeichen seiner Anerkennung den königlichen Ingwertopf an. General Fu, eingeladen vorzutreten, faßt gierig hinein und stopft sich so viel wie möglich in den Mund. In derselben Art bedient sich General Tao. König Yen zeigt dem Kleinsten, wie er den königlichen Ingwertopf entgegennehmen muß, um Anstand zu zeigen:

"Halt du den Topf (da er gierig danach greift). Nein, mit beiden Händen, da du der große sagenhafte König Yen bist, während ich den General darstelle. (Der Kleinste hält den Topf). Zuerst verbeuge ich mich. So. Dann weise ich mit beiden Händen das Geschenk zurück. So. Damit habe ich angedeutet, daß ich das Geschenk für zu groß halte. Da jedoch der König Yen mir den Topf zum zweiten Mal anbietet, nehme ich ihn entgegen, nachdem ich mich noch einmal verbeugt habe, um zu zeigen, daß ich den Topf nur nehme, um ihm zu gehorchen. Aber wie nehme ich nun den Topf entgegen? Gierig? Wie ein Schwein eine Eiche überfällt? Nein. Ruhig und würdig - er tut es - beinahe gleichgültig, wenn auch mit großer Wertschätzung. Ich greife lässig hinein, wie greife ich hinein?" (7/2989)

Die Prozedur wird wiederholt. Jeder General bedient sich nochmal des Ingwertopfs und ißt gierig. Nur der Kleinste hat die Lektion über gute Manieren gelernt. Während die beiden größeren Jungen weggelaufen sind zum Ballspielen, blickt der Kleinste traurig in den Topf - der königliche Ingwertopf ist leer, König Kung spricht seine Maxime aus "Ich fürchte es sind zwei Dinge nötig, damit würdige Zurückhaltung beim Ausessen eines Ingwertopfes bewahrt werden kann: erstens feines Anstandsgefühl, zweitens ein voller Topf. Die letzten Sätze werden im Chor gesungen:

"Leben des Konfutse" bietet eine Spielvorlage für das Theaterspiel mit Kindern. Diese kleine Szene nähert sich den as(s)ozialen Mustern der Lehrstücke, welche, so Brecht, "hochqualifizierte Muster von Handlungen, Haltungen und Reden sind", deren Nachahmung im Spielen zu kritischer Reflexion herausfordert: über Gesellschaft und/oder Geselligkeit, gestörte Kommunikation, eingeschränkte Möglichkeiten sich zu vergesellschaften, zu Assoziieren, wie in dem Sammelband "Assoziales Theater" (vgl. Koch/Steinweg/Vaßen) vorgestellt wird.

"Zu wenig Ingwer
Zu wenig Anstand
Würde ist etwas Schönes
Ingwer ist etwas Süßes."

Die Schule (oder die akademische Ausbildung) bevorzugt allein die Diskursform, während den Ausdruckssprachen nur ein geringer Wert als Erziehungsfaktor beigemessen wird. Die Diskursform stellt als solche ein Machtinstrument dar - wenn wir von der Perspektive der Dritten Welt ausgehen, in der die formale Bildung eine starke Vernachlässigung aufweist und in der sich die Kluft zwischen moderner Industriegesellschaft und den in den Elendsvierteln Lebenden immer stärker vertieft.

Verschiedene Experimente werden (auch staatlich unterstützt) heute in Sao Paulo durchgeführt, in denen mit sozial vernachlässigten Kindern (welche in Millionen zu zählen sind) mit verschiedenen Ansätzen von Spiel/Tanz/Theater und Kunstpädagogik gearbeitet wird. Hier besteht vielleicht eine der letzten Möglichkeiten, starke Lernstörungen, verursacht durch Elend und totale soziale Vernachlässigung wieder abzubauen.

Bibliographische Hinweise

Benjamin, Walter, Versuche über Brecht, Frankfurt a. Main 1984

G.Koch/R.Steinweg/F.Vaßen, Assoziales Theater, Köln 1984

Langer, Suzanne, Filosofia em Nova Chave, Sao Paulo 1971

Piaget, Jean, A Formacao do Simbolo na Crianca, Rio 1975

Piaget, Jean, Psicologia da Crianca, Sao Paulo 1982

Quintana, Mario, Lilli inventa o mundo, P... A... 1983

Bertolt Brecht wird nach, Gesammelte Werke in 20 Bänden, Frankfurt a. Main 1967, zitiert.

Anschrift der Verfasserin: Escola de Comunicacoes e Artes, Universidade de Sao Paulo, Av. Prof. Lucio, Martius Rodrigues, 443. BRASIL

VERANSTALTUNGSHINWEIS

BUNDESTAGUNG DES BUNDESVERBANDES DER THEATERPÄDAGOGIK (BUT)

vom 29.10. - 1.11.1993 in Köln zum Thema:

Theaterpädagogisches Handeln auf der Grundlage pädagogischer und ästhetischer Theorie

Informationen:

Geschäftsstelle des Bundesverbandes Theaterpädagogik e.V.

Turnstr. 7

5000 Köln 60

Tel: 0221/739 0999

Franz-Josef Göbel

Das Lehrstück "Mauser" inszeniert von Luis Miguel Cintra

Eine Aufforderung zur Reflexion vom Teatro Bairro Alto (Lissabon)

Während die linken Intellektuellen und Theatermacher mehrheitlich schweigen oder als Parvenus die Talk-Shows bevölkern, gibt es trotzdem noch europäische Regisseure, die weiterhin ein inszenatorisches Sperrgut wie Heiner Müllers Lehrstücke "Mauser" und "Der Auftrag" aus dem einen Grund aufführen, nämlich "weil es Lehrstücke sind". Die Rede ist vom portugiesischen Intellektuellen und Theatermacher Luis Miguel Cintra, und dem Teatro Bairro Alto, benannt nach dem gleichnamigen Stadtviertel in der Lissaboner Oberstadt. Den heutigen Unterhaltungskonventionen zum Trotz reklamieren Cintra und sein Theater noch immer für das Theater einen Raum des Lernens und des Lehrens, einen öffentlichen Platz für exemplarische, im Medium des Spektakels stattfindende Debatten.

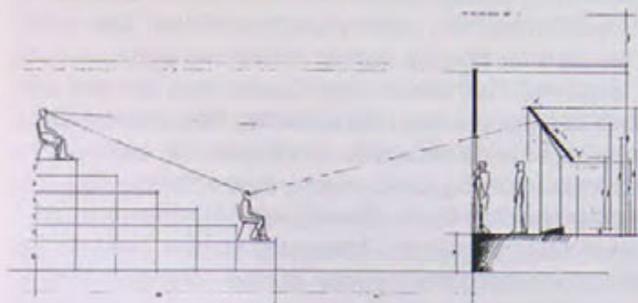
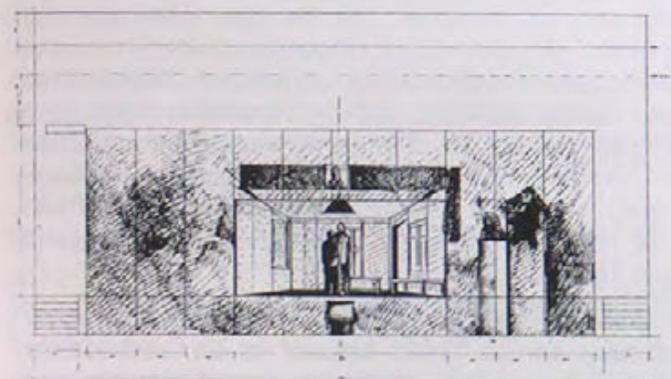
Während sich die Alt-68er bei Zaubershow und Auftritten des Kurorchesters am Happening "Revolution ade" (FR,23.3.93) amüsieren, konfrontiert Cintra das portugiesische Theaterpublikum wie auch sich selbst mit einem Reflexionsstück über das historische Gedächtnis und die Revolution - nicht ohne zu wissen, daß "Mauser" das portugiesische Publikum wie auch ihn selbst überfordert: "Mauser erfordert eine Erfahrung oder einen Glauben, die weder wir noch das Publikum haben". Während aber die deutschen Alt-68er im neuen Dialog Streitkultur üben und über Konvergenzen zwischen CDU und den Grünen debattieren, arbeitet Cintra nach wie vor mit der Regiekonzeption einer "Trainingsmethode für die Art Geisterathleten, wie sie gute Dialektiker sein müssen" (Brecht, 1956). Gegen den kulturindustriellen mainstream insistiert Cintra unverändert: "Mauser" und der 'Auftrag' sprechen über die Revolution. Auch unser Theater will dies tun. Ebenso will es sich selbst thematisieren und über seine Funktion und seine Möglichkeiten sprechen". Ausgangspunkt und Fragestellung der Reflexion sind unsere Zeit und die Schaffung eines zeitgemäßen Theaters.

In seinem Begleittext zu "Mauser" hebt Cintra unmißverständlich hervor: "Unser 'Mauser' ist ein falsches Lehrstück. Die ursprüngliche Absicht des Stücks wird nicht eingehalten". Cintras Selbstkritik bemißt sich hier an einem aufklärerischen, pädagogischen Zweck des Lehrstücks, den im übrigen bereits Müller verworfen und in die "asoziale" Kompetenz der Spieler bzw. in den Mitvollzug der Geschichte überantwortet hat. Seine Modifikation des Lehrstücks wurde somit schon in Müllers Originalversion vorweggenommen - einem Stück, das "als Metapher geschichtlicher Bewegung ohne Finalität ist..." Die in Mauser angelegte Bewegung ist den Spielern zur Fortführung übergeben. Jeder Spieler, der die Herausforderung dieser asozialen Muster annimmt, ist Teil der geschichtlichen Bewegung. Das Lernen folglich nicht mehr ein gesondertes Feld der Nachahmung

(Laboratorium), sondern Mitvollzug der Geschichte" (Brenner, 217).

Der Mitvollzug der Geschichte ist bei Cintra ein selbständiger, koinszenatorischer Faktor der von ihm intendierten Debatte. Dafür erfüllt seine Aufführung eine Lehrstückform, die grundsätzlich offen, das heißt ohne Synthese in Form einer Lösung des Konflikts innerhalb des Stücks konzipiert sein muß. Die Offenheit der Form führt jedoch nicht dazu, daß Cintras Tableau weniger klar und unumstößlich definiert wäre als sein dialektisch-synthetisches Ideal. Im Gegenteil: Wegen des weltweiten Verrats des revolutionären Auftrags will Cintra die offizielle Debatte über das Scheitern des Auftrags mit Evokationen aus vergangenen revolutionären Situationen konfrontieren. Damit organisiert Cintra den Sinn seiner Inszenierung, der es nachdrücklich gelingt, zum Denken des eigenen Geschichtsprozesses, zur Reflexion auf die dazu vorhandenen oder verfehlten Bedingungen aufzufordern.

Der Mitvollzug der Geschichte begründet außerdem die Entfernung des Cintraschen Mauser von der Revolution, aber auch den Schmerz den diese Entfernung verursacht. "Unser Mauser wollte mit dieser Entfernung spielen. Was wir inszeniert haben, ist die Darstellung der eigentlichen Unfähigkeit zur Kommunikation, zur Vereinigung". Der Mitvollzug der Geschichte ist es deshalb, der auch in Cintras Konzeption des "Mauser" die Spieler zur Annahme des asozialen Musters herausfordert. "Mauser" wird somit "der Text einer Aufführung ohne Publikum, in dem alle Autoren sind, der niemand belehrt, in dem alle teilnehmen können mit der militanten Aufgabe der Reflexion, weil Ignoranz tötet".



Folgerichtig ist Cintras "Mauser" eine ärgerliche Aufführung voller Falschheiten und entleerter Inhalte, die die bolschewistische Revolution als noch lebendige Erinnerung voraussetzt und an die weiterhin Blut geopfert wird. "Mauser" führt mit der abstrakten Sprache der Theorie den Kampf des Körpers mit bekannter Phraseologie und Propaganda. Das Stück ist aber in keiner Weise eine museale historische Rekonstruktion. Im Gegenteil: Es ist die Darstellung der Anwesenheit des toten Körpers des unbekanntenen Revolutionärs oder aller Revolutionäre der Welt in unserem Bewußtsein, ausgestattet mit einer Portion Naivität und Unbedarftheit, die vielleicht ebenso falsch sind. Aus diesem Grund ist Cintras "Mauser" vielleicht eine brennende Kamera. Vielleicht auch nur eine Hommage. Oder das flüchtige Bild der Utopie. Was immer auch Cintras "Mauser" beansprucht: Er reißt nach wie vor Wunden auf.



In seiner Programmatik der Reflexion verwandelt Cintra das Lehrstück "Mauser" in einen poetischen Gegenstand, der die Anwesenheit des Schmerzes hervorbringen soll, den Schmerz des menschlichen Entwicklungsprozesses, der erst mit dem Sieg der Revolution enden wird sowie den Schmerz von Lernen überhaupt. Cintra macht also nicht, wie viele ehemalige Parteigänger, der Revolution selbst den Prozeß, indem er "Mauser" als tragische Episode mit einer realen Episode in der Geschichte identifiziert und somit noch einmal exekutiert. Mauser ist weder eine Schlüsselfigur noch hat er eine Geschichte. Mauser ist synonym für den Schmerz des Menschen im Kampf für seine eigentliche Entstehung, seine Emanzipation. Deshalb ist "Mauser" ein dramatisches Gedicht, das von einem Chor aus anonymen, aber wirklichen Personen aufgesagt wird. Zur Darstellung des Schmerzes durch das Lehrstück "Mauser" wendet Cintra reichhaltige philologische und inszenatorische Instrumentarien auf. Ihnen verdankt sich sein demonstrativer Gebrauch von Ironie und List, wodurch Mauser - jenes heroische Extra-Humanum "in der Spanne zwischen Finger und Abzug" - am Ende doch noch in einen überlebenden Menschen verwandelt werden könnte: "Wir machten "Mauser", um zum Verrat aufzurufen. Damit die Revolution triumphiere und aufhöre, ihn zu töten. Im Namen der Freude?" Cintra weiß genau, daß seine Frage der Revolution nicht weiterhilft. Deshalb wollten sie, daß der Schmerz über die Entfernung von

der Revolution die aktuelle Form ihres Kampfes mit der Hydra einnehme.

Die Revolution wurde einmal mehr von ihrer Vorgeschichte eingeholt. Diese Evidenz ist schon in "Mauser" Bestandteil des dramatischen Konflikts, "eines Konflikts schlechthin: der tödliche, kurz: der absolute Konflikt" (Rosshoff, 200). Die Absolutheit des Konflikts wiederum drückt das Schicksal der Revolution aus, die ohne Ontologie, das heißt ohne Vorgeschichte nicht durchführbar wäre. Demgegenüber indiziert die ontologische Präsenz der Vorgeschichte die akute Gefahr und Bereitschaft der Revolution zur Selbstliquidation. In dieser konfliktuellen Zwangslage entwickelt sich das Scheitern Mausers und der Revolution als Konsequenz ihrer vorgeschichtlichen Determiniertheit: "Mit vielen Wurzeln in uns haust das Vergangene/ das auszureißende mit allen Wurzeln/ In unserer Schwäche stehen die Toten auf" (Müller, 67). Das Scheitern gründet somit in der Unfähigkeit der Revolution, zur Negation der Ontologie. Die Konsequenz drückt der Chor in der vorherigen Textpassage aus: "Aber die Revolution stirbt viele Tode./ Die Revolution hat viele Zeiten, keine/ zu viel". Jeder Tod in einer Schlacht der Vorgeschichte ist aber ein Tod der Revolution, weil die Vorgeschichte eine Zeit der Revolution ist. Auch die Anonymisierung Mausers, die Dementierung seines menschlichen Status' durch den Chor ist ein Produkt der mythologischen Herrschaft, ihrem Prinzip der Namen- und Zeitlosigkeit.

Von dieser konstitutiven Evidenz der Verfallbarkeit der Revolution ans Alte geht Cintra bei seiner inszenatorischen Entscheidung aus, die vorgeschichtliche Komponente des absoluten Konfliktes in Mauser durch den Text "Herakles 2 oder die Hydra" auszudrücken. Dieser Text modelliert für das Publikum, dem der Wertekanon Mausers unbekannt ist, ein neues Bild des Kampfes, "der nicht aufhören wird/ In der Stadt Witebsk wie in andern Städten". Da dieser Kampf derzeit weniger denn je mit einem Sieg der Revolution enden kann, widmet Cintra den Sinn seiner Stückcollage um, in die "Rekonstruktion einer neuen Mythologie des Schmerzes, der unsere Zeit nicht entrinnen werde". Ihr Protagonist: "Nur er, der Unbenannte, war sich selber gleichgeblieben auf seinem langen schweißtreibenden Gang in die Schlacht" (Müller, 85).

Mit "Herakles 2 oder die Hydra" stellt Cintra ein mythologisches Modell der Selbstbehauptung vor, das aufgrund seiner absoluten Selbstverleugnung ein effizienteres Tötungsmodell als das Mausers beinhaltet. Mauser scheitert letztendlich, weil er seine Anähnung an den Naturzustand (Feind) nicht als Mittel zur Naturbeherrschung (Tötung des Feindes) manipulieren kann. Mauser scheitert an seiner Tötungshemmung, weil er denkt und erkennt: "Der Mensch ist keine Maschine/ Töten und töten, der gleiche nach jedem Tod/ konnte ich nicht". Mauser hat somit keinen Fehler begangen. In der Affirmation als Mensch ist er selbst der Fehler, weil er nicht der Hybris verfällt und sich wie Herakles in seinem Kampf mit der Hydra in jenen 'Blitz ohne Anfang und Ende auflöst, der mit seinen Blutbahnen und Nervensträngen einen weißglühenden Stromkreis beschrieb' (Müller, 84). Denn erst in diesem "Zwangshaften Zirkel des Naturzusammenhangs" (Adorno, 87) implodiert der hybride Held,

gebiert die siegreiche Kampfmaschine: "Er hörte sich lachen, als der Schmerz die Kontrolle seiner Körperfunktionen übernahm. Es klang wie Erleichterung: kein Gedanke mehr, das war die Schlacht" (Müller, 85). Doch: Ohne Gedanken resp. Theorie gibt es auch keine Revolution. Außerdem ist es nur der Gedanke bzw. die Theorie, die den Doppelsinn des Lachens durchschauen könnte: "Ist Lachen bis heute das Zeichen der Gewalt, der Ausbruch blinder verstockter Natur, so hat es doch das entgegengesetzte Element in sich, daß mit Lachen die blinde Natur ihrer selbst als solcher gerade innererde" (Adorno, 97). Diesen Doppelsinn der Gewalt herauszuarbeiten, ist m.E. die Hauptaufgabe eines zeitgemäßen Lehrstücktheaters. Cintras Aufführung ist dies nachhaltig gelungen.

Mit der Collage "Nachtstück" aus dem Stück "Germania Tod in Berlin" endet Cintras Theateraufführung, die trotz ihres Verzichts auf den nekrophilen Gewaltexhibitionismus der zeitgenössischen Unterhaltungsindustrie Theater bleibt, obwohl es Lehrtheater ist. Jedes seiner Fragmente wie das Lehrstück als Ganzes ist eine Metapher der Welt und des Menschen. Die inszenatorische Aktivität Cintras wird zur Aktivität seiner zum Ausdruck gebrachten Neubewertung "Mausers". Alle fragmentarischen Situationen stellen das Negativ sinn- bzw. geschichtsbezogener Wirklichkeit dar. Die Situationen Mausers haben ihr Modell durch die Rückkehr der Vorgeschichte verloren. Keine dramatische und sonstige szenische Manipulation könnte den verlorenen Zweckzusammenhang inkl. ihre personelle Identität mit dem empirischen Dasein der Revolution wiederherstellen. Ihr Sinn- und Geschichtsentzug torpediert den Ausdruck der Zwanghaftigkeit zu dem des Grauens. Trotzdem umfaßt die von Cintra arrangierte Inszenierung eine beharrliche Intentionalität, die in ihr zum Ausdruck kommende Beurteilung Mausers wird tatsächlich zu einer den Gegenstand (Lehrstück, Gewalt, Geschichte etc.) neu formenden und rettenden Beurteilung. "Geschichte hat allein gezeitigt, was die mythische Gewalt des Zeitlosen sich aneignete" (Adorno, 19). "Mauser" ist dafür nur ein Exempel. Ein Exempel aber auch des Versuchs der Durchbrechung der permanenten Katastrophe. Die Katastrophe geht weiter in der heraklitischen Kampf- und Arbeitsmaschine, dem Prinzip der Zivilisation: "Geduld des Messers und Gewalt der Beile. Er hatte seine Hände nie gezählt. Er brauchte sie auch jetzt nicht zu zählen. Überall wo immer wenn er sie brauchte, verrichteten sie seine Arbeit" (Müller, 84). Cintras Lehrtheater beschreibt und kritisiert den von Menschen gemachten Katastrophenvorgang: ohne Belehrung mit der militanten Aufgabe der Reflexion.

Literatur:

Adorno, Th.W., Noten zur Literatur, Frankf. a. Main 1981

Adorno, Th.W./ Horkheimer, M., Dialektik der Aufklärung, Ges. Schriften 3, Frankf.a.Main 1984

Brenner, Hildegard, Heiner Müllers "Mauser"-Entwurf: Fortschreibung der brechtschen Lehrstücke?, in: alternative 110/111, 1976

Cintra, Luis Miguel, Begleittext zu Mauser, o.Ang.

Müller, Heiner, Mauser, Berlin 1991

Rosshoff, Hartmut, Heiner Müllers Lehrstück "Mauser", in: alternative 110/111, 1976

Anschrift des Verfassers: Monumentenstr. 18, W-1000 Berlin 61

Gerd Bräuer

Zu Hause bei der Piscator in New York

Manhattan, 17 East 76th street: Die Wohngegend zwischen Madison Ave. und Fifth Avenue so vornehm, daß ich mir die Blumen für meinen Besuch verkneife. Eine Treppe hoch das Schild der Piscator- Foundation an der Tür. Auf mein Klingeln öffnet eine zierliche alte Frau, Maria Ley-Piscator, geboren 1900, seit 1939 lebt sie in New York, der unangenehm schmutzigen Stadt, wie sie mir sogleich erklärt, als ich eintrete. Die riesige Wohnung mit den hohen Wänden gleicht einem schon lange nicht mehr geordneten Theatrumuseum, überall Erinnerungen an Aufführungen, an allen Ecken und Enden Bilder von Erwin Piscator, dem großen Regisseur der Berliner Zwanziger und Dreißiger, mit seiner Politischen Revue am Großen Schauspielhaus und den spektakulären Inszenierungen am eigenen Theater am Nollendorfsplatz, der technischen Revolutionierung der Bühne und nicht zuletzt seiner theoretischen Reflexionen über episches Theater.

An den längst verblichenen Tapeten aber auch hier und da Bilder von ihr, der Tänzerin aus altem österreichischen Adelshause, die, kaum 16jährig, in Prag am Deutschen Theater auftrat. Zwölf rosenumrankte Kutschen hätten damals nach ihrem grandiosen Auftritt auf sie gewartet, und, nach einer kurzen Pause des Nachsinnens, fügt sie leise bedauernd hinzu, daß sie natürlich nur eine hatte nehmen können.

Wenig später lerne ich James H. Heinemann kennen, den Herausgeber des Buches "The Piscator Experiment. The political Theatre", in dem Maria Ley kurz nach dem Tode Erwin Piscators im Jahre 1966 dessen Theaterarbeit episodenhaft revuepassieren läßt.

Ob er eigentlich in New York zu Hause sei, fragt die alte Lady ihren Herausgeber, obwohl sie weiß, daß er schon eine Ewigkeit nur ein paar Blocks von ihr entfernt wohnt. Sie erwartet auch keine Antwort, sondern gebraucht diese Frage als Auftakt dafür, noch einmal wortreich festzustellen, wie schrecklich diese Stadt für sie sei.

"Ich erinnere mich noch genau, als Sie 1939 nach New York kamen, Frau Piscator. Sie trugen gern elegante Hüte und weiße Handschuhe, und es kommt mir vor, als sei es gerade gestern gewesen", merkt der Publisher charmant an.

"Vielleicht ist es deswegen, warum ich mich hier noch so fremd fühle", nimmt sie den wehmütig-ironischen Ton auf und beginnt, von ihren Auftritten als Tänzerin rund um die Welt zu schwärmen. "Was für schwierige Zeiten

BUCH

Gerd Koch, Florian Vaßen (Hrsg.)

Lach- und Clownstheater. Die Vielfalt des Komischen in Musik, Literatur, Film und Schauspiel.

Frankfurt / M. (Brandes & Apsel) 1991, DM 29,80

heute", beendet sie ihren Ausflug, wieder in New York angekommen.

Und damit beginnt sie, dem Publisher einen Plan für ihr neues Buch zu unterbreiten. Es soll eine Arbeit über Piscator werden, natürlich. Aber nicht in der Art wie das Buch 1967, und auch nicht so wie viele andere Publikationen über ihn und sein Werk in der nachfolgenden Zeit. So gut sei er nun auch wieder nicht gewesen, merkt sie listig lächelnd an. Kritisch müßte man ihn anfangen zu betrachten und seine Arbeit als Angebot verstehen lernen, wie Theater näher zur Welt rücken kann: "Theater muß den Alltag zeigen und selbst aus Alltag bestehen, nicht aus etwas Künstlichem. Als wir 1939 an die New School for Social Research kamen, wollten wir keinen Unterricht darüber geben, wie Theater auszusehen hat, sondern darüber, wie das Leben funktioniert und wie es verändert werden kann."

Die Ankunft von Hanon Besnikov vom "Living Theatre", einem guten Freund der Ley, unterbricht ihren leidenschaftlich vorgetragenen Redeschwall und läßt die heftig gestikulierenden Hände für einen Moment erschöpft in den Schoß sinken.

"Hanons Besuch erinnert mich an einen wichtigen Punkt, der im Buch enthalten sein sollte", greift sie den Faden schnell wieder auf: "Das Politische Theater ist nicht tot, wie das viele Leute heutzutage leichtfertig behaupten. Es lebt, und zwar in jedem Stück, das wirkliches Leben verhandelt. Und das folgende habe ich schon so oft gesagt: Politisch sein ist, sich über das Leben den Kopf zu zerbrechen und sich so in dieses einzumischen."

Später, bei einem Glas Wein, schlägt ihr James H. Heinemann vor, doch einmal in den Materialien ihres Mannes nachzusehen, ob sich da nicht ein Produkt gemeinsamer Regiearbeit von Piscator und Brecht finden ließe, das man, genau den Anweisungen der beiden von vor Jahrzehnten folgend, in diesen heutigen, so schwierigen Zeiten, neu aufführen sollte. Mit dieser Anregung sichtlich zufrieden und feststellend, daß es noch viel zu tun gibt für sie, entläßt uns die alte Dame.

"Take care, in Piscators name", ruft sie uns hinterher, als wir schon auf der Treppe sind, um dann wieder einzutauchen in das Getriebe dieser schrecklichen Stadt.

Anschrift des Verfassers: Dr. Gerd Bräuer, c/o University of Oregon, Department of Germanic Languages and Literatures, College of Arts and Sciences, EUGENE, OR 97403-1233

Gerhard Schumm

"Spurensuche" in der Rosenstraße. Ein medienpädagogisches Projekt

"Da war eine Litfaßsäule, hinter der versteckte ich mich immer."

Das Projekt - Thema

In den letzten Februartagen des Jahres 1943 kam es in Berlin zu einem Ereignis ohne gleichen: draußen vor dem Sammellager "Rosenstraße" in der Berliner Innenstadt sammelten sich die Angehörigen der dort gefangengehaltenen, von Deportation bedrohten Berliner jüdischer Herkunft. In ihrer Mehrheit waren es Frauen, die so dem Naziterror trotzten. Sie lebten in "Mischehen", wie es die Nazis nannten und hatten bereits die Jahre zuvor trotz der Schikanen, Drangsalierungen, der Entrechtung zu ihren Ehepartnern gehalten. Eine Woche lang standen sie - obschon Demonstrationen seit Mai 1933 verboten waren - in aller Öffentlichkeit vor dem Sammellager; mutig und verzweifelt. Und dann geschah das kaum Vorstellbare: ihre Angehörigen wurden freigelassen.

Dieses Thema wurde in zwei Semestern von der "Projektgruppe Rosenstraße" an der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin (FHSS), von Studentinnen und Studenten zusammen mit mir als Lehrbeauftragtem aufgearbeitet. Wir haben nach Texten und Fotos gesucht, haben Interviews mit Zeitzeuginnen und -zeugen geführt, haben Orte erkundet. Am Ende sollte eine mit verschiedenen Medien (Diaserie, Plakat-Ausstellung, Litfaßsäule, Informationsveranstaltung, Zeitungsartikel) sich ausdrückende Öffentlichkeitsarbeit stehen. An die Widerständigkeit der Frauen gegen den Rassismus der Nazis, an diesen aus Liebe gespeisten Trotz sollte erinnert werden. An die Verfolgung von "Mischlingen" und "Volksfremden". Angesichts der Überfälle auf Exilsuchende, der Ermordungen in unseren Tagen, angesichts eines um sich greifenden Rassismus' ein aktuelles Thema.

Beginn: Aufspüren und erspüren. Stoffmasse und Aneignungsmodus

Im folgenden möchte ich über unsere Arbeitsmethodik schreiben. Die Darstellung des historischen Zusammenhangs wäre eine andere Sache an einer anderen Stelle.

Auf was konnten wir zu Projektbeginn zurückgreifen? Üppig ist die vorhandene Literatur nicht. In Schulbüchern steht nichts. In wissenschaftlichen Büchern finden sich immer nur ein paar - oft sehr ähnliche - Sätze. Wenn die Profi-Historiker zu einem Thema derart

wortkarg und schweigsam sind, macht das neugierig. Aber es gibt einen kurzen, sehr eindrucksvollen Zeitungsartikel eines amerikanischen Geschichtsstudenten, es gibt ein Jugendbuch zum Thema: beides war hilfreich.

Normalerweise würde ein Seminar zu einem historischen Thema mit einer von der Dozentin, vom Dozenten vororganisierten systematischen wissenschaftlichen Aufarbeitung beginnen, mit der Beschäftigung mit den historischen Fakten, in diesem Fall z.B. mit dem Zusammenhang zwischen Kriegsplanung, Kriegsführung und antisemitischem Rassismus.

So sind wir nicht vorgegangen. Das haben wir nicht brav abgearbeitet. Stattdessen haben wir heterogenes Foto- und Textmaterial gesammelt. Ein Materialordner füllte sich: Wenige wissenschaftliche Texte, ehrlicherweise: nicht immer intensiv gelesen. Viele Ausschnitte aus Romanen. Viele Tagebuchauszüge. Zeitschriftenartikel, Fotos.

Spurensuche verfügt nicht von vornherein über eine gut vermessene "Landkarte". Weg und Landkarte müssen aus Indizien heraus erst erschlossen werden. Soziokulturelle Medienarbeit zielt auf Öffentlichkeit. Das meint auch Öffnung und Offenheit gegenüber eigener und fremder Erfahrung. Die Entfaltung von Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit sind die Wegweiser. Solche Arbeit beinhaltet andere Methoden und Verlaufsprozesse als sie in wissenschaftlichen Seminaren üblich sind. Da bildet das eigenständige Aufspüren und unbefangene Erspüren von Material einen wichtigen Aspekt im Arbeitsprozeß. Da ist der erste Eindruck, das Herantasten an ein Thema, da sind Spüren und Aufspüren von Bedeutung. Oftmals gruppieren sich die Phantasien und Ideen gerade um das Unfertige, nur Umrißhafte herum.

Die ersten zwei Monate unserer Arbeit bestanden aus Erkundungen, aus Orientierungs- und Suchbewegungen und einigen erarbeiteten Fundstücken. Die Arbeit könnte man so umreißen: global-thematisches Aspektieren, lokales Vertiefen, Erkundung der eigenen Motive, Aufspüren von Suchbegriffen. Punktuell haben wir thematisch gearbeitet, haben wir etwas vertieft. Ein Referat zur Spezifik des Frauenwiderstands. Eine Darstellung der Unterdrückung der Juden. Außerdem erinnere ich eine Debatte, wer auf welche Weise in seinem eigenen Leben mit dem Nationalsozialismus in Berührung kam. Ich erinnere lange Gespräche darüber, welche Fragen wir haben, was wir wissen.

Am Ende dieses Arbeitsabschnitts schälten sich folgende den Arbeitsprozeß steuernde Suchfragen heraus:

- War der Protest in der Rosenstraße eine Ansammlung, eine Versammlung? War es ein Sich-Hinstellen, ein Entgegenstellen, ein Aufbegehren? Fragen nach Differenzierungen im Begriff "Widerstand" stellten sich.
- Handelt es sich beim Protest in der Rosenstraße um eine herausgenommene Aktion oder steht er in der jahrelangen Kontinuität des persönlichen Sich-

Wehrens, des Durchhaltens, der trotzigen Liebe, mit der Beziehungen, Ehen damals durchgehalten wurden?

- War der Protest erfolgreich? Wären die Freilassungen auch ohne den Protest erfolgt? Drohten Verhaftungen auch danach?
- Warum haben sich die arrivierten Historiker und Historikerinnen nicht mit dem Thema beschäftigt? Warum ist die "Rosenstraße" bisher kein Thema in den Schulbüchern, kaum Thema für Antifaschist(inn)en, für die Verfolgtenorganisationen (VVN), für die jüdischen Gemeinden, keines für die Frauenbewegung?

Asynchronitäten im Theorie - Praxis - Verhältnis

Künstlerische-kulturelle Tätigkeit arbeitet nicht einen zuvor skizzierten Plan ab. Sie entzündet sich an Leerstellen, am Offenen, am Unabgeholten innerhalb eines abgesteckten Themenrahmens. Wer später noch die Verve für Interviews, Transkripte, Artikel, Plakate, Dias, Video, Presseinterviews, Zeitzeugen-Veranstaltung benötigt, kann nicht schon zu Beginn wissenschaftlich erschöpfend, abgesichert wissend antreten. Das Neugierdemoment, die Lust auf Unerwartetes, auf Nicht-Gewußtes, Erkundungsinteressen darf man sich selbst nicht "leerlöffeln". Das oftmals müde, diszipliniert-domestizierte "wissenschaftliche Arbeiten" hindert einen später, vom Stuhl aufzuspringen, mitten im Gespräch nach einem Bild oder einem Text zu suchen. Es begrenzt mediale Assoziationen: z.B. daß man, während man in einer Bibliothek einen Text liest, ihn zugleich mit dem eigenen Fotoapparat fotografiert, daß man ihn sich typografisch auf ein Plakat montiert vorzustellen lernt, daß man ihn sich vorgelesen denken kann. Man muß eine Methode für solche Wertschätzung des Disparaten kultivieren. Amerikanische Drehbuchautoren nennen das, was man da entwickeln muß, den "kreativen Grabescher". Die Bilder, die Realisationsideen, die Nebengedanken, das Vorbewußte gilt es, prompt und unzensiert als Krakeleien, als Einwort-Entwürfe auf Notizzettel zu notieren. Wenn am Ende Wände, Video- und Tonbandkassetten, Bücher mit Notaten übersät sind, ist's richtig. Es geht um die unmittelbar notwendige Wissensfundierung im Prozeß selber. (Studium nicht als Schein-Arbeit, weil keinem "Schein" zuliebe.)

Zerbrechlichkeiten und Stabilisierungen

Wir sind schon gegen Ende des ersten Semesters in eine zweite Arbeitsphase gekommen, in der wir Aufrufe mit Anfragen nach Zeitzeuginnen und -zeugen formulierten und sie Zeitungen, Verfolgten-Organisationen und Altersheimen zuschickten. Parallel dazu entwickelten wir Ideen, in welcher Art wir medial arbeiten könnten. Es wurde über Dokumentationen auf Video oder Tonband nachgedacht, über akustische Inszenierungen, theatrale "Schattenspiele" nachts vor Ort, über "Fußspuren" in der Rosenstraße, über Broschüren, Ausstellungen. Und auch darüber wurde nachgedacht: Was? Wozu? Für wen?

Jedes Projekt hat zerbrechliche Stellen. Die Phase des überbordenden Pläneschmiedens ohne die Sicherheit, ob diese Projektgruppe ihre Phantasien wird einlösen können, ob sie dem Thema sich gewachsen zeigen wird,

ist riskant. Sie lag kurz vor den Sommerferien. Daß noch vor den Ferien erste Zeitzeuginnen auf unsere Anzeigen antworteten und wir nicht ins Leere fragten, daß erste Vor-Interviews geführt werden konnten, war ein Glücksumstand. Von außen wurde uns gezeigt, daß wir nicht falsch lagen. Von außen bekamen wir ein bestätigendes Echo. Wäre das nicht gewesen, vielleicht hätten sich nach den Ferien sehr viel weniger wiedergetroffen.

Es gab - in dieser Phase - ein weiteres stabilisierendes Moment: wir konnten uns - wunderbar unkompliziert - auf eine mediale Grundidee einigen: die Gestaltung einer Litfaßsäule. Sie sollte vor Ort in der Rosenstraße aufgestellt werden. Ein erreichbarer Ankerpunkt war gefunden. "Da stand eine Litfaßsäule, hinter der versteckte ich mich immer" so begann der Bericht einer Zeitzeugin. Diese Litfaßsäule gab es nicht mehr. Sie sollte - nachgebaut und an der damaligen Stelle plaziert - das Trägermedium für unsere Öffentlichkeitsarbeit sein.

Aus unserer Mitte kam die Idee nicht. Eine Liebste hatte sie abends im Gespräch beim Wein entwickelt und uns geschenkt. Auch das ist wichtig: daß man ein Thema im Vorfeld schon Kreise ziehen läßt und in einer Art



Voröffentlichkeit auslötet, was andere am Thema interessiert, was anderen dazu einfällt.

Visuelle Spurensuche: Zwei Fotos

Ein historisches Foto: wir hatten es bei unserer Recherche gefunden. Zu sehen ist ein wuchtiges Gebäude: es war das Gefangenenlager "Rosenstraße 2-4". Rechts davon ein anderes Gebäude. Zwischen den beiden Häusern eine kleine dunkle und enge Straße. Im Anschnitt vorne rechts steht eine Litfaßsäule. Mit dem Foto und der Litfaßsäule hat es seine Bewandnis: In Büchern finden sich merkwürdigerweise vollständig voneinander abweichende Angaben, wo dieses Gefangenenlager in der Rosenstraße heute zu finden sei. Wir hatten in alten Adressbüchern und Stadtplänen gesucht. Stand das Gebäude noch? Wenn ja, wo? Von den Zeitzeuginnen konnte es uns niemand sagen. Dieses Foto war eine Spur, der wir nachgehen konnten. Aufgenommen hat es der Fotograf Abraham Pisarek. Während der Fabrikaktion war er in diesem Haus eingesperrt worden. Und seine Tochter erinnerte sich noch daran, wie sie als Mädchen ihrem in der Rosenstraße gefangen gehaltenen Vater zugewunken hatte und sich dabei hinter einer Litfaßsäule versteckt hatte.



Mit dem Foto in der Hand sind wir alle Häuserfronten, Dachgiebel, Fenstersprossungen in der Rosenstraße durchgegangen. Zwischen dem historischen Foto und unserer Aufnahme der jetzigen Situation steckt unsere Wahrnehmungsarbeit, unsere visuelle Spurensuche. Wir rekonstruierten präzise die Aufnahmeposition des Pisarek-Fotos. Danach und dadurch wußten wir: nur

eine Baulücke ist übrig geblieben. Das Nachbarhaus Nr.1 jedoch gibt es noch. Giebel, Kamin und die Fensterrundungen im Erdgeschoß entsprechen auf beiden Fotos. Dann gingen wir der Litfaßsäule, hinter der sich die Tochter des Fotografen versteckte, nach. Sie stand früher - wie alte Grundrißpläne ausweisen - auf einer Verkehrsinsel, deren Fläche jetzt dem Bürgersteig zugeschlagen worden ist.

Jetzt war klar: genau dort werden wir unsere Litfaßsäule hinstellen. Sie soll mit Plakaten beklebt sein, die über die Ereignisse im Jahr 1943 informieren. Und wenn man dann vor der Litfaßsäule steht, die Plakate anschaut und ein wenig zurücktritt, wird man den Blick des Fotografen Abraham Pisarek wiederholen können und auch den seiner Tochter. Man wird auf unserer Litfaßsäule das alte Foto mit dem Gefangenenlager und der alten Litfaßsäule davor sehen, wird beim Betrachten der jetzigen Litfaßsäule den Blick schweifen lassen, wird durch die neu aufgestellte Litfaßsäule einen visuellen Orientierungspunkt haben, um schließlich in ein grübelndes Vergleichen mit Aha-Effekt zu geraten. Und dann wird man sich etwas denken und vorstellen müssen, weil es jetzt nicht mehr sichtbar ist. Mit visuellen Medien arbeiten, meint nicht: etwas sehen, einfangen, fixieren. Es meint: etwas sichtbar machen.

Antrieb aus der Selbstentfaltung des Themas

Das zweite Semester hatte einen anderen Charakter. Methodik, Arbeitsschritte, Zwischenergebnisse sind weitgehend vom Thema und den Fundsachen selber "hervorgetrieben" worden. Wir hatten uns im ersten Semester eine reaktionsfähige, "kritische" Masse erarbeitet. Nun setzte sich die Reaktion mit einer in der Logik der Sache liegenden Dynamik in Gang. Wenig Steuerung war nötig. Dafür war diese Arbeitsphase zeit- und kräftetilgend. Die Probleme verschoben sich weg von der Frage des Zündens und Sich-Entzündens hin zu Fragen der Arbeitökonomie.

Vom Ende her aufgerollt, kann man sagen, daß sich unsere Arbeit spiralförmig entwickelte: Zeitzeugen-Gespräche wurden geführt, durch Tonbandaufnahmen und zeitaufwendige Transkripte gesichert. Bei den Gesprächen wurden persönliche Dokumente fotografiert. Wir haben in einer späteren Arbeitsphase Plakate gestaltet. Ein Teil der Plakate wurde an die von uns angemietete und in der Rosenstraße plazierte Litfaßsäule geklebt. Die Gesamtheit der Plakate wurde fotokopiert und ergab zugleich eine Ausstellung im Treppenhaus des um die Ecke gelegenen Kulturhauses. Dort wurde eine in der Presse angekündigte Veranstaltung mit Gesprächen mit den Zeitzeuginnen und Zeitzeugen organisiert. In diese Veranstaltung hatten wir eine Diavorführung eingebettet. In ihr wurde die heutige Situation in der Rosenstraße, historische Dokumente und das Aufstellen der Litfaßsäule dargestellt.

Baukastenkonzept

Der arbeitsökonomische Trick - Grundlage jeder außerberuflichen Kulturarbeit - bestand im baukastenartigen Medienverbundkonzept. Die Einzelrealisate waren aufeinander abgestimmt. Sie stützen sich wechselseitig. Diese Medien-Verflechtung sah z.B. so aus: Wir haben

Anzeigen für Interviews gesetzt. Wir haben daraufhin sonderbare Absagen von Altersheimleitern, erste knappe Antworten, erste berichterstattende Briefe erhalten. Uns war klar: bereits mit unseren Anzeigen und den Antworten kam Material für die Litfaßsäulenplakate, für die Ausstellung, für eine evtl. Broschüre zusammen. Mir scheint es wichtig, von Beginn an die Aufarbeitung eines Themas mit seiner visuellen Gestaltung zu verschränken. Aneignungs- und Öffentlichkeitsarbeit sollten vom ersten Anfang an zusammengedacht und zusammengebracht werden. So dienten die Besuche zu Beginn des zweiten Semesters bei den Zeitzeuginnen den erkundenden Gesprächen, erbrachte zugleich aber auch schon Fotos von persönlichen Dokumenten. Fotos aus Büchern und von Dokumenten wurden - die weitere Arbeit im Kopf - doppelt aufgenommen: als Dias und in S/W. Die Schwarzweiß-Fotos brauchten wir später für die Plakate, die Dias für die Dia-Reihe.

Medienspezifisch: De- und Remontage medialer Konventionen

Die überschlägige Analyse der Spezifik eines jeden Mediums und seiner jeweiligen gesellschaftlich-konventionellen Vororganisation scheint mir methodisch wichtig. Wir arbeiteten mit dem "Medium Litfaßsäule", dem "Medium Diaschau", dem "Medium Tonverstärker", dem "Medium Talkshow". Lotet man - bevor man sich an die konzeptionelle Arbeit macht - aus, in welchen Verwendungszusammenhängen die Medien stehen, wie sie abgenutzt, verbraucht, verschlissen werden, hat man die Chance, ihre Stärken neu zu entdecken.

Das Medium Litfaßsäule hat etwas "herrlich" schreierisches, kommerzielles. Grafisch wird meist auf den entfernten, den flüchtigen Blick hin konzipiert, der soll "abkassiert" werden. Wir haben bei der eigenen Gestaltung versucht, diesen Medienaspekt für uns zu nützen, indem wir an ihn anknüpften, ihn zugleich auch kontierten und hintergingen. Unsere Litfaßsäule war einerseits von fern leicht erkennbar und auffällig gegliedert: schwarze Streifen zogen sich wie Ringe um die Säule. (Neben der Fernwirkung sollten sie auch als grafische Impulse dazu anregen um die Säule herum zu gehen.) Andererseits waren unsere Fotos dezent und verhalten: Schwarzweiß, oft kleinformatig. Ungewöhnlich klein gedruckte Texte zwangen schließlich dazu, ganz dicht heran zu gehen. Denn es gab viel mitzuteilen. Nur der flüchtige Blick genügte nicht. Die Wirkung zielte auf Wiedererkennen und gleichzeitiges Fremdheitsgefühl. Das Medium Litfaßsäule hat sich im Nachhinein gesehen als erstaunlich kostengünstig, auffällig und informativ herausgestellt. Es war für die Pressekontakte wichtig. Dem Medium Litfaßsäule fehlt das Pathos der Gedenktafeln, das auf Ewigkeit zielende Messing. Es informiert unpräzise und markiert zugleich auffällig seine Bedeutung. Nach der Aufstellung waren wir über die Wirksamkeit des Mediums erstaunt: die Busse von alternativen Stadtreisefirmen hielten an, die "Touristen" stiegen aus, um die Texte zu lesen und Bilder anzusehen. Wir mußten selber ein wenig schmunzeln, als wir die Wirkung sahen. Womit wir auch nicht gerechnet hatten: eines Tags fanden wir Blumen am Sockel der Litfaßsäule.

Wenn es beim Medium Litfaßsäule den Kommerz-Hintergrund in der Rezeption zu berücksichtigen gilt, ist für Diavorführungen der eingeschlossene privatistische Vorführ-Charakter typisch. Diavorführungen haben durch diesen Amateurhintergrund zugleich etwas sehr Offenes. So wie man bei Onkel Otto die Bilder kommentiert, kann man auch in einer öffentlichen Vorführung direkt nachfragen. Wir haben diesen Effekt verstärkt, haben die Dias mündlich - und ohne vorgefertigten, abgelesenen Text - selber kommentiert. Prompt kamen interessierte Nachfragen aus dem dunklen Saal. Ein Videofilm wäre hermetischer gewesen. Er wird als geschlossenes Werk rezipiert worden. Zwischenfragen wären ausgeblieben. Außerdem hätte die Montage nicht so aktuell sein können. Bei den Dias konnten wir abends die Aufnahmen, die wir wenige Stunden zuvor vom Aufstellen der Litfaßsäule gemacht hatten, gleich einmontieren. Denn mittlerweile dauert die Diaentwicklung in den Foto-geschäften nur noch ein paar Stunden.

Projizierte Dias sind - das wird oft unterschätzt - visuell beeindruckend, sobald man Onkel Ottos kleine Leinwand hinter sich läßt und groß projiziert. Auflösung und Farbwiedergabe des Materials sind nämlich enorm brilliant, sie stehen technisch auf der Stufe des 35mm-Kinofilms. Statt kleiner Video-Monitore gibt es so die große Leinwand, auf die alle gut sehen können. Wir hatten zur Projektion ein dünnes weißes Tuch in die Raummitte gehängt. Man konnte - ohne daß großes Stühlerücken einsetzte - von allen Seiten des Raumes draufsehen, weil Auf- und Rückprojektion gleichermaßen gute Bilder erbringen.

Bei der Abendveranstaltung, den Gesprächen mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen ging es darum, nicht durch rabiate Tonverstärkung und lästiges Mikro-Hantieren Nachdenklichkeit und Gesprächsatmosphäre zu zerschlagen. Am liebsten wären wir ohne Tontechnik angekommen, doch der Raum und die Anzahl der Zuhörenden waren dafür zu groß. Bei Sprache, die über Lautsprecher laut abgestrahlt wird, haben sich jedoch viele mittlerweile angewöhnt, reflexhaft wegzuhören und sich umgehend mit Freundinnen und Freunden in's Gespräch zu vertiefen. In diese Medienkonvention geht die profunde Erfahrung ein, daß diejenigen, die da in Räumen und auf Plätzen so laut verstärkt sprechen, meist so laut sprechen, damit sie nicht selbst ihr langweiliges Gerede hören müssen, sondern nur ein unklares Echo ihrer selbst erhalten. Der seichte Statement-Charakter leerge-laufener Politik haftet den Lautsprechern an. Den Widerspruch haben wir aufgelöst durch sehr intensives Vorbereiten der Tontechnik. Wir haben am Mischpult richtiggehend trainiert, wie man etwas sensibel und unmerklich hörbar machen kann. Da gibt es am Mischpult anfangs ein wenig ungläubige Blicke, daß so viele Mikrofone, Kabel und Tonkanäle eingesetzt werden, und man am Ende von all der Arbeit so wenig merken soll und daß die

Lautsprecher so gar nicht saftig dröhnen sollen. Lautsprecher müssen - entgegen ihrer Bezeichnung - nicht laut sein. Menschen will man sprechen hören. Mehr muß es gar nicht sein.

Die Fragen und Gespräche wurden vorüberlegt. Sie wurden mit den Zeitzeuginnen und -zeugen abgesprochen.



Am Abend fanden wir zu unserer Verblüffung einen Raum vor, dessen Bestuhlung vom Hausmeister für eine Versammlung arrangiert war: frontal ein Podium und brave Zuhörerreihen. Der Raum, die Stühle waren als Medium sozusagen rituell vororganisiert worden. Wir beratschlagten. Vom Fernsehen ist man mittlerweile das konträre Inszenierungsangebot des lockeren Ambientes gesprächig- geschwätziger Talk-Runden gewohnt. Wir haben dann die militärische Ordnung der Stuhlreihen zwar aufgelöst und angesichts der vielen Neonröhren schnell noch Steh-Lampen besorgt, um Raum-Zentren spürbar werden zu lassen. Das macht das TV auch so. Die Fragen und Gespräche aber waren nicht unstrukturierter TV-Beliebigkeit ausgeliefert, wo das Thema halt springt und beiläufig behandelt wird. Es wurde den Zuhörenden zuvor gesagt, welche Themenfelder wann besprochen werden sollen. Für Nachfragen und Diskussion wurde erst nach einer Phase der ausführlichen Darstellung Raum gegeben. Das macht das TV in den Talkshows so nicht.

Öffentlichkeitsarbeit

Zu allen Aktionen hatten wir die Presse eingeladen. Längere Artikel erschienen in ca. zehn Zeitungen, u.a. in der "Frankfurter Rundschau", der "Berliner Zeitung", im "freitag", der "taz", der "Emma". Das Thema ist einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich geworden. Aus Kanada reiste später ein Journalist der "Canadian Jewish News"

an. Das lag am Thema. Und auch an unserer Arbeit. Natürlich freut das.

Nachtrag 1993: Mittlerweile ist die von Studentinnen und Studenten der FHSS initiierte Litfaßsäule als unpräzises "Denkmal" dauerhaft in der Rosenstraße installiert worden.

Anschrift des Verfassers: Eisenbahnstr. 11, W- 1000 Berlin 36

WEITER ZU BEZIEHEN

Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Vaßen

Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis, Köln 1984

Sonderpreis: DM 10,- (einschl. Porto)

Bestelladressen: Gerd Koch, Sieglindestr. 5, W-1000 Berlin 41

Florian Vaßen, c/o Universität Hannover, Seminar für Deutsche Literatur und Sprache, Welfengarten 1, W-3000 Hannover 1

Getürkte Türken - barmherzige Deutsche

von dem türkischen Sartriker und Kabarettisten Sinasi Dikmen

aus: StadtBlatt 6 / 4.2.93 (Bielefeld)

Dies ist ein Auszug aus einem Text des türkischen Kabarettisten und Satirikers *Sinasi Dikmen*. Seit dem 6.4.72 lebt er in Ulm, hat an der dortigen Uniklinik als Krankenpfleger gearbeitet. Jetzt lebt er als schreibender Schriftsteller und spielender Kabarettist. Er ist der Vater des ersten türkischen Kabarets der deutschen Sprache: *Knobi-BonBon* und erhielt mit ihm 1988 den deutschen Kleinkunstpreis. Er schreibt Satire ausschließlich in deutscher Sprache. Bisher sind zwei Bücher erschienen: »Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln« und »Der andere Türke«. Die beiden Bücher sind nicht mehr zu beziehen, der Verlag ist eingegangen; dafür kann der Autor nichts.

»Nachdem der Ausländerhaß salonfähig geworden ist, wurde auch ich von vielen barmherzigen Deutschen, die sich um uns Sorgen machen, gefragt, ob ich keine Angst vor der Ausländerfeindlichkeit hätte und ob sie mir helfen sollten.

Stellen sie sich einmal vor, die Deutschen würden vor meinem Haus in Böfingen Wache halten, wie sie es vor den Asylantenheimen gemacht haben! Dann wäre ich ja als Ausländer total isoliert. Ich wollte deshalb den Grund wissen, warum sie mir helfen wollen. Sie nannten mir den schlimmsten Grund, den ich mir jemals vorstellen konnte; als Christ wollten sie mir helfen. Ich habe vor der christlichen Hilfsbereitschaft mehr Angst als vor der deutschen Ausländerfeindlichkeit. Denn kein Mensch und Volk der Weltgeschichte hat die Hilfsbereitschaft der Christen überlebt, die Inkas genausowenig wie die Azteken und die Indianer genausowenig wie die Afrikaner.

Nach vielen Mühen habe ich meine Deutschen überzeugen können, daß ich als Türke in Deutschland keine Hilfe der Deutschen brauche. Jegliche Hilfestellung untergräbt meinen Überlebenswillen und ich habe noch vieles mit den Deutschen vor.

Daß ich kein Ausländer in Deutschland bin, wollen sie nicht so recht verstehen. Hier sage ich noch mal, ich bin zwar Türke, der seit zwanzig Jahren hier arbeitet, wohnt und lebt, aber Ausländer war ich höchstens in der ersten Woche, weil es mir damals noch nicht klar war, ob ich in Deutschland bleiben werde. Das Ausländergesetz, dem ich fälschlicherweise unterworfen bin, hat es mal so definiert: »Der Ausländer ist derjenige, der sich vorüberge-

hend in Deutschland aufhält.« Nach dem Gesetz sind beispielsweise Japaner und Amerikaner Ausländer. Sie kommen für bestimmte Zeit nach Deutschland, besaufen sich auf dem Oktoberfest, pinkeln an die Wände des Schlosses Neuschwanstein und verschwinden wieder.

Die Fremden seien meist die Ausländer, hat der ausländischste deutsche Dichter Heinrich Heine in Paris gesagt, wo er als Asylant lebte. Sein Nachfolger in Sachen Ironie, Karl Valentin, einer der wenigen bayerischen Weisen, hat mal festgestellt: »Der Fremde ist der Fremde in der Fremde.« Wie so oft, gebe ich den beiden recht. Wir, als vier komma sechs Millionen Ausländer, wie sie irrtümlich genannt werden, sind keine

sind. Gastarbeiter sind wir nicht, Fremde nicht, Ausländer schon lange nicht mehr, Kanaken können wir nicht sein - Neu-Kaledonien liegt zu weit von uns -, Knoblauchfresser auch nicht, denn viele Deutsche, die sich für liberal halten, essen beim nächsten Italiener oder Griechen mehr Knoblauch als alle Türken gemeinsam. In der Türkei heißen wir »Deutschländer«, also die, die aus Deutschland kommen, Arrogante, Überhebliche, Überzogene. In Deutschland sind wir Türken, die wir schon lange nicht mehr sind. Wir müßten aber irgendetwas sein. Vielleicht getürkte Türken oder türkische Deutsche oder deutsche Türken.

Trotzdem können sich die Deutschen mit anderen Sitten und Gebräuchen nicht recht anfreunden, wie etwa, daß türkische Mädchen Kopftücher tragen. Dagegen schreiben sie uns vor, daß wir die deutschen Frauen akzeptieren sollen, die sich in Peep-Shows unter die Männerblicke stellen, mit der Begründung, daß die Peep-Show die Frauen weniger unterdrücke als die Kopftücher. Die Peep-Show lehne die Nationalitätenunterschiede der Blicke ab und der Orgasmus sei international. Die Kopftücher aber verursachen Umweltverschmutzung, indem sie die Oxydation der Haare verhindern, die dadurch schneller fetten, und das wiederum erfordere häufigeres Waschen, was leider die chemisch produzierten Shampoos fördert, die durch den Abfluß in unsere Flüsse ...

Deutsche sind wir auch nicht. Deutsche sind diejenigen, die deutsche Eltern oder einen bestimmten Prozentsatz deutschen Bluts haben - wieviel, das entscheidet der jeweilige politische Zustand. Vor drei Jahren hätten zwei Kubikzentimeter Blut dazu gereicht. Jetzt genügen nicht mehr vier Liter.

nicht entleihbar

Wir sind keine Bürger, nur Mitbürger, aber unter anderem mußten wir auch Steuersolidaritätsbeiträge zahlen - das ist pervers. Abgesehen davon, daß kein Ausländer drüben Schwestern und Brüder gehabt hat, finanzierte er seine eigenen Killer. (...)

Ich esse türkisch, ich scheiße deutsch, was ich verdaue, geht nur mich an. Ich denke türkisch, ich handele deutsch, was daraus wird, geht nur mich an. Ich liebe türkisch, ich hasse deutsch, wie die Frau heißt, geht nur mich an. Ich rede türkisch, ich verstehe deutsch, was meine Gedanken sind, geht nur mich an. Wenn ihr aber alles wissen wollt, was mich angeht, so müßer wir uns, zwei Partner, hinsetzen und uns darüber unterhalten. Wenn ihr Deutschen Euch ausgehaßt habt, können wir uns in jenem Café treffen, in dem Schwejk nach dem Krieg mit seinem Kameraden gesoffen hat. Ab 16 Uhr bin ich dort jeden Tag.

ARBEIT,

KORPERTHEATER

sind die Themenschwerpunkte der nächsten
KORRESPONDENZEN ... Lehrstück ...
Theater ... Pädagogik ...

mit Beiträgen über Meyerhold, Feldenkrais,
Psycho-Drama, Kontaktimprovisation und
vieles mehr.

IM GESPRÄCH

sind der Bundesverband Theaterpädagogik (BUT) und die Gesellschaft für Theaterpädagogik über eine mögliche kooperative Herausgabe der KORRESPONDENZEN ... Lehrstück ... Theater ...